



Modelos y estrategias de tutoría

Maestría en Ciencias de la Educación con
Formación en Competencias

Cuarto cuatrimestre

Octubre/2020

Dr. De León Morales José Enemías

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Modelos y estrategias de tutoría

Objetivo de la materia:

Identifican los distintos modelos y estrategias de tutoría y reconoce las que se promueven en la institución donde labora, y a partir de ello promueve y elabora programas encaminadas a atender las necesidades que se presentan en la institución educativa.

Unidad I

Modelos y estrategias de tutoría

I.1.	Antecedentes de la propuesta.....	8
I.2.	Fundamentos y perspectivas de orientación.....	9
I.3.	Modelos de tutoría.....	15
I.4.	Impacto en las instituciones educativas.....	20
I.5.	Importancia de las tutorías en el enfoque por competencias.....	26

Unidad 2

Estrategias de tutoría

2.1	Aprendizaje cooperativo y de colaboración.....	30
2.2	Escucha activa y mediación de pares.....	33
2.3	Resolución cooperativa de conflictos.....	41
2.4	Organizar, trabajar y aprender con proyectos de grupos.....	49
2.5	Diferencias de los procesos de tutorías en los distintos niveles educativos.....	60

Unidad 3

Orientaciones metodológicas en las tutorías

3.1 Atención personalizada o en grupos de aprendizaje.....	67
3.2 Tutoría activa y reflexiva.....	75
3.3 Diseño de sesión de tutorías.....	77
3.4 Retos en el proceso de tutorías.....	82
3.5 Orientaciones didáctico-pedagógico de las tutorías.....	87

Criterios de evaluación:

Trabajos escritos (Mapas conceptuales y Ensayos).	50%
Foros	30%
Examen	20%
Total	100%
Escala de calificación	8-10
Mínima aprobatoria:	8

Unidad I

Modelos y estrategias de tutoría

- I.1. Antecedentes de la propuesta.
- I.2. Fundamentos y perspectivas de orientación.
- I.3. Modelos de tutoría.
- I.4. Impacto en las instituciones educativas.
- I.5. Importancia de las tutorías en el enfoque por competencias.

I.1 Antecedentes de la propuesta

¿Qué es la tutoría?

La tutoría es una modalidad de la orientación educativa. De acuerdo al Diseño Curricular Nacional es concebida como “un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano”.

A través de la tutoría, se garantiza el cumplimiento del derecho de todos los y las estudiantes a recibir una adecuada orientación (Ley General de Educación 28044, artículo 53°, inciso a). Partiendo de sus necesidades e intereses, se busca orientar su proceso de desarrollo en una dirección beneficiosa, previniendo las problemáticas que pudieran aparecer.

La implementación de la tutoría en las instituciones educativas requiere del compromiso y aporte de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes (sean tutores o no), padres de familia, personal administrativo y los propios estudiantes. Por su importancia para la formación integral de los estudiantes, y su aporte al logro de los aprendizajes, el plan de estudios de la EBR considera una hora de tutoría dentro de las horas obligatorias, que se suma al trabajo tutorial que se da de manera permanente y transversal.

Resulta claro que la tutoría no se limita al desarrollo de la Hora de Tutoría, ni a la labor de los tutores formales, puesto que la orientación es inherente a todo el proceso formativo.

¿Cuáles son las modalidades de trabajo de la TOE (Tutoría y Orientación Educativa)?

Existen dos modalidades de trabajo: grupal e individual.

a. Tutoría grupal

Es la modalidad más conocida y extendida. El principal espacio para su desarrollo es la Hora de Tutoría, en la cual el tutor o la tutora trabajan con el conjunto de estudiantes del aula.

Es un espacio para interactuar y conversar acerca de las inquietudes, necesidades e intereses de los y las estudiantes, siendo una oportunidad para que el docente tutor, o tutora, apoyen su crecimiento en distintos aspectos de su vida.

La tutoría grupal se caracteriza por su flexibilidad, de tal forma que, contando con una planificación básica que se sustenta en un diagnóstico inicial de los y las estudiantes y las propuestas consignadas en los instrumentos de gestión de la institución educativa (IE), está sujeta a adaptaciones o modificaciones cuando así lo exigen las necesidades del grupo.

b. Tutoría individual

Esta modalidad de la tutoría se lleva a cabo cuando un o una estudiante requiere orientación en ámbitos particulares, que no pueden llegar ser abordados grupalmente de manera adecuada, o que van más allá de las necesidades de orientación del grupo en dicho momento. La tutoría individual es un espacio de diálogo y encuentro entre tutor y estudiante.

I.2 Fundamentos y perspectivas de orientación

Orientación

Las necesidades socioeconómicas del mundo contemporáneo han dado un gran impulso a las técnicas psicoeducativas de orientación vocacional y profesional, que ya venían preocupando a la humanidad desde siempre. El movimiento científico aplicado a las Ciencias de la Educación, favorece el enfoque de la orientación como actividad especializada del proceso educativo, en su organización, métodos y programas. Y como fundamento esencial de la democratización de la cultura, “igualdad de oportunidades”.

La orientación, al ser sinónimo de toma de conciencia, un saber dónde se está, a dónde se va, por qué caminos y medios, capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes

e intereses, y por consiguiente es casi sinónimo de educación. Ya que “toda orientación comporta un sentido educacional, sin la cual quedaría esencialmente truncada”.

La orientación puede realizarse desde dos planos diferentes:

A. En su más amplio sentido -plano existencial- se refiere a la orientación de seres concretos, suministrándoles una serie de respuestas para problemas esenciales de la vida, que llevan a un modo de concebir el mundo y la existencia. Y se hace necesario ahondar en este plano, pese a los interrogantes que plantea, porque educación y orientación, pretenden llevar a la persona a un mejor conocimiento de sí mismas y de los fines personales que debe cumplir.

En este plano, los problemas de la orientación se confunden con otros de alcance general, y sólo se pueden intervenir en ellos considerando los avances científicos, sociales y técnicos, organización de la cultura y de las ciencias humanas. La orientación así concebida, contribuye a que evolucionen las Ciencias de la Educación, pero esta contribución es indirecta e incierta, y las aportaciones de los orientadores se convierten a su vez en interrogantes. Cuando plantean problemas tan generales como el conocimiento del hombre y la sociedad. El problema de la orientación, deja de ser puramente técnico y económico, para convertirse en moral y axiológico.

“Escoger un destino, optar por una vocación, es nada menos que escoger y optar por una vida en la cual el desarrollo de la personalidad alcanzará su plena expresión, y en la que el ser entero conseguirá una integración a la vez personal y comunitaria”.

B. En sentido más restringido -plano técnico- la orientación relega las grandes interrogantes del plano anterior, preocupándose por conseguir una actuación eficiente, y sus posibilidades en el plan educativo son tan grandes, que para algunos autores pasa a ser sinónimo de educación.

Desde este plano se realizan las descripciones y clasificaciones operativas, inteligencia general, aptitudes y talentos específicos, intereses y valores, adaptación y exigencias requeridas para

una profesión determinada, y selección de los mejores para determinadas tareas. Para ello se utilizan instrumentos técnicos de medida individual, y diseño, para grupos numerosos, y aunque en ellos no puede descartarse, la posibilidad de error en usos concretos, objetivan las formas de examen y control de resultados.

En este sentido la orientación se define como:

“La ayuda técnico-psicológica dada desde la actividad educativa institucionalizada, para que los seres en desarrollo o sus representantes comprendan sus posibilidades dentro del área de vida que aspiran a racionalizarse (escolar, cultural, económica), se integren eficientemente en ellas y superen su lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante los problemas evolutivos o las fuertes contradicciones del ambiente”.

Orientación en distintos niveles de población.

Con el fin de llegar a una formalización del concepto de orientación, agrupando de un modo ordenado las variables que intervienen en ella, se distinguen tres niveles de población:

A. ORIENTACIÓN AL NIVEL DEL CONJUNTO DE POBLACIÓN DE UN PAÍS DETERMINADO.

Se da en función de una serie de variables demográficas, culturales y económicas, que tienen en cuenta duración de estudios, los contenidos de diferentes instituciones educativas, el origen social de los que ejercen determinada profesión, etc.

B. ORIENTACIÓN A NIVEL DE DETERMINADAS CATEGORÍAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNO.

A este nivel se pueden retrasar para las enseñanzas diferenciadas y prolongar la duración de estudios comunes, organizar concentraciones escolares que permitan la asistencia a centros educativos, a niños que viven en lugares alejados y aumentar el número de becas que atenúen dificultades económicas.

C. ORIENTACIÓN A NIVEL INDIVIDUAL.

Debe ser información específica de las aptitudes e intereses de los alumnos concretos y debe procurar medidas institucionales generales para atenuar las desigualdades de origen sociocultural que se deriven de un sistema de valores, en el que la igualdad de oportunidades se considere necesaria.

Orientación y tutoría

Si la orientación se plantea como una ayuda, desde la actividad educativa, para que cada sujeto conozca sus posibilidades y sus limitaciones, sus logros y sus deficiencias, y a partir de ello realice un programa de desarrollo y de superación, es necesario concretar quién y cómo podrá llevarlo a cabo.

Los buenos profesores siempre orientaron. Tenían un conocimiento fundamentalmente intuitivo del alumno y le ayudaban a superar las dificultades por las que iba pasando y a desarrollar aspectos de la personalidad no descubiertos hasta entonces. Todos tenemos alguna experiencia de esto. Hoy se pretende que sean unos servicios de orientación los que coordinen.

Los pilares que sustentan la Tutoría y Orientación Educativa

El currículo, el desarrollo humano y la relación tutor-estudiante son los tres pilares que sostienen la perspectiva de la Tutoría.

a. El currículo

El currículo expresa el conjunto de nuestra intencionalidad educativa y señala los aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben desarrollar en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con calidad educativa y equidad (DCN, 2005).

La tutoría es inherente al currículo, forma parte de él y asume integralmente sus propuestas.

Cabe precisar que esto no significa que la tutoría sea un área curricular. El currículo no se agota en las áreas curriculares, del mismo modo que la tutoría es más amplia que la Hora de Tutoría. La labor tutorial se prolonga y consolida en la interacción constante que se produce entre los diversos miembros de la comunidad educativa y los estudiantes, en diferentes circunstancias y momentos educativos.

b. El desarrollo humano

La definición de tutoría del DCN nos señala que esta se realiza en la perspectiva del desarrollo humano. Al hablar de desarrollo humano en el campo de la orientación educativa, nos referimos al proceso de desarrollo que las personas atravesamos desde la concepción hasta la muerte, caracterizado por una serie de cambios cualitativos y cuantitativos. Estos cambios, que afectan diferentes dimensiones personales, son ordenados, responden a patrones y se dirigen hacia una mayor complejidad, construyéndose sobre los avances previos. Se trata de un complejo proceso de interacción y construcción recíproca entre la persona y sus ambientes, a lo largo del cual se produce una serie de oportunidades y riesgos, por lo que puede tomar diferentes direcciones.

Precisamente, la complejidad del desarrollo plantea la necesidad de acompañar a los y las estudiantes en este proceso para potenciar su avance y prevenir dificultades. Diversos estudios han mostrado que los programas de orientación efectivos están basados en las teorías de la psicología del desarrollo (Borders y Drury, 1992).

De esta forma, la perspectiva evolutiva del desarrollo constituye un referente fundamental para contribuir, desde la educación, a promover el “desarrollo humano” de las personas y los pueblos, tal como es entendido desde las Políticas Públicas I. Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional señala que el Desarrollo Humano:

“Constituye, en rigor, el gran horizonte del país que deseamos construir; abarca y da sentido a las demás transformaciones necesarias. Su contenido es ético, y está dirigido a hacer del Perú una sociedad en la cual nos podamos realizar como personas en un sentido integral. En esta

noción están contemplados los ideales de justicia y equidad que resultan, a fin de cuentas, los principios que dan legitimidad a una comunidad”. (CNE, 2007: 24).

Ambas visiones se complementan para hacer viable la acción tutorial.

c. La relación tutor-estudiante

A lo largo de nuestra vida, las relaciones que establecemos con las demás personas constituyen un componente fundamental de nuestro proceso de desarrollo. Es también gracias a los otros que llegamos a ser nosotros mismos.

En este sentido, nuestros estudiantes requieren de adultos que los acompañen y orienten para favorecer su desarrollo óptimo. Por ello, la tutoría se realiza en gran medida sobre la base de la relación que se establece entre la o el tutor y sus estudiantes. El aspecto relacional es, por excelencia, el que le otorga su cualidad formativa.

I. Es importante relacionar, sin confundir, ambas acepciones de lo que se conoce como “desarrollo humano”. Desde la perspectiva de las Políticas Públicas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) comprende el desarrollo humano como un proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad y en el que cada uno debe avanzar al mismo tiempo que progresan todos (Cf. PNUD, 2005).

Para muchos estudiantes, vivir en la escuela relaciones interpersonales en las que exista confianza, diálogo, afecto y respeto, en las que sientan que son aceptados y pueden expresarse, sincera y libremente, será una contribución decisiva que obtendrán de sus tutores y tutoras, quienes a su vez se enriquecerán también en dicho proceso.

Este aspecto enlaza la tutoría con la convivencia escolar, que consiste precisamente en el establecimiento de formas democráticas de relación en la comunidad educativa, para que la vida social de las y los estudiantes se caracterice por la presencia de vínculos armónicos en los que se respeten sus derechos. Los tutores y tutoras ocupamos un lugar primordial en la labor

de promover y fortalecer una convivencia escolar saludable y democrática, a través de las relaciones que establecemos con nuestros estudiantes, y generando un clima cálido y seguro en aula.

I.3 Modelos de Tutoría

Durante la vida escolar, se pasa por diferentes cambios (físicos, psicológicos, de conocimiento, sociales y culturales) que a su vez generan acomodaciones y asimilaciones como lo nombra Piaget, para poder llegar a un equilibrio. Antes de pasar a las diferentes opciones de acción tutorial, debemos reconocer las áreas que tiene y las características, para poder ser efectivos y holísticos en este trabajo.

Áreas de la tutoría

Las áreas de la tutoría son ámbitos temáticos que nos permiten brindar atención a los diversos aspectos del proceso de desarrollo de los y las estudiantes, para poder realizar la labor de acompañamiento y orientación. Es importante no confundirlas con las áreas curriculares y destacar que los y las docentes tutores deben priorizar en su labor, aquellos ámbitos que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Las áreas de la tutoría son las siguientes:

- a. **ÁREA PERSONAL SOCIAL:** apoya a los y las estudiantes en el desarrollo de una personalidad sana y equilibrada, que les permita actuar con plenitud y eficacia en su entorno social.
- b. **ÁREA ACADÉMICA:** asesora y guía a las y los estudiantes en el ámbito académico, para que obtengan pleno rendimiento en sus actividades escolares y prevengan o superen posibles dificultades.
- c. **ÁREA VOCACIONAL:** ayuda al estudiante a la elección de una ocupación, oficio o profesión, en el marco de su proyecto de vida, que responda a sus características y posibilidades, tanto personales como del medio.

d. **ÁREA DE SALUD CORPORAL Y MENTAL:** promueve la adquisición de estilos de vida saludable en los y las estudiantes.

e. **ÁREA DE AYUDA SOCIAL:** busca que las y los estudiantes participen reflexivamente en acciones dirigidas a la búsqueda del bien común.

f. **ÁREA DE CULTURA Y ACTUALIDAD:** promueve que el y la estudiante conozcan y valoren su cultura, reflexionen sobre temas de actualidad, involucrándose así con su entorno local, regional, nacional y global.

g. **ÁREA DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA ESCOLAR:** busca contribuir al establecimiento de relaciones democráticas y armónicas, en el marco del respeto a las normas de convivencia.

Características de la tutoría

Podemos definir las características esenciales de la tutoría a partir de la concepción y de los pilares descritos.

La tutoría es:

Formativa: Mediante la tutoría ayudamos a que los y las estudiantes adquieran las competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes para enfrentar las exigencias y los desafíos que se les presentarán en su proceso de desarrollo. Una relación caracterizada por la confianza, la aceptación, el diálogo, el afecto y el respeto entre el tutor o la tutora y sus estudiantes favorecerá la interiorización de estos aspectos.

Preventiva: Promueve factores protectores y minimiza factores de riesgo. No espera a que las y los estudiantes tengan problemas, para trabajar en la Hora de Tutoría, aspectos como: conocerse a sí mismo, aprender a comunicarse con los demás y asumir responsabilidades de sus vidas, por mencionar algunos. Así mismo, por medio de la relación que establecemos los tutores y tutoras con nuestros estudiantes, acompañándolos y escuchándolos, sentamos bases

para orientar su desarrollo, evitar o reconocer las dificultades cuando se presentan y actuar en consecuencia.

Permanente: Él o la estudiante recibe apoyo y herramientas, que le permiten manejar situaciones en su proceso de desarrollo mediante todo su recorrido educativo. Los logros y avances de los estudiantes se benefician del desarrollo de relaciones adecuadas con el tutor o la tutora y los compañeros y compañeras; es un proceso que requiere tiempo y continuidad.

Personalizada: El desarrollo humano es un proceso complejo en el que existen patrones comunes y previsible, junto con un sin número de factores hereditarios, ambientales y sociales, que configuran de manera única y particular a cada uno, determinando múltiples posibilidades, elecciones y desarrollos distintos. Por eso, debemos brindar atención personalizada a cada alumno, e interesarnos por él o ella como persona, con sus características personales.

Integral: Promueve la formación integral de los y las estudiantes, como personas, atendéndolos en todos sus aspectos: físico, cognitivo, emocional, moral y social.

Inclusiva: La tutoría al estar integrada en el proceso educativo, y ser tarea de toda la comunidad educativa, asegura atención para todos los estudiantes, promoviendo en todo momento el proceso de Inclusión, de aquellos que tuvieran necesidades educativas especiales. Cada sección debe contar con una hora de tutoría en la que los tutores y tutoras, trabajemos con todos los y las estudiantes del grupo-clase, orientando nuestra labor en función del proceso de desarrollo y características y necesidades comunes de cada etapa evolutiva, para mayor beneficio de todos.

Recuperadora: En caso de estudiantes con dificultades, la relación de soporte y apoyo, permite minimizar su impacto, pues detectadas tempranamente, permite intervenir oportunamente y disminuir complicaciones mayores.

No terapéutica: La función tutorial, no es la de reemplazar la de un psicólogo o psicoterapeuta, sino la de ser un primer soporte y apoyo dentro de la institución educativa. Lo que podemos

hacer es y observar e identificar lo más temprano posible, cualquier problema que nuestros estudiantes puedan tener –sean emocionales, familiares, de aprendizaje, salud u otros- para darles soluciones adecuadas, de ser necesarios, derivarlos a la atención especializada.

Trabajo tutorial por ciclos.

En la Educación Infantil y Primaria.

Entendemos la función tutorial como una acción educativa, en el cual todos los profesores están implicados. Existen diversas funciones docentes, pero son los tutores los más directamente responsables de las acciones que se tienen que dirigir a su grupo de alumnos, a los restantes docentes y a los padres.

- La atención a los alumnos implicará:
 1. Seguimiento del progreso individual.
 2. El fomento de la integración de cada alumno en el grupo.
 3. La interacción al sí del grupo y su proceso de maduración (participación progresiva en asambleas, las actividades culturales, salidas...)
 4. La promoción de la participación de los alumnos permitiendo que el grupo aprenda progresivamente a organizarse y a modular conflictos sencillos de la vida cotidiana.

- La atención a los otros profesores implicará:
 1. Facilitar el conocimiento de los alumnos individualmente y como en grupo.
 2. Posibilitar una óptima participación entre los profesores.
 3. Destacar la importancia de elaboración de los instrumentos de planificación y seguimiento de la tarea educativa.
 4. Asegurar el proceso de información de un grupo de alumnos a un nuevo tutor.

- Respecto al tema de la tutoría con la familia:
 1. Facilitar el intercambio de información padres-escuela.
 2. Promover la participación y la colaboración hacia la escuela.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Determinados objetivos de la Enseñanza Primaria son válidos para Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y los ciclos formativos de Formación Profesional.

- Para los alumnos:
 1. Participar en la aplicación del diseño curricular y, en concreto, en la programación de los diversos créditos: comunes/variables de consolidación-profundización y ampliación, iniciación y de orientación, de integración y de refuerzo/ de síntesis.
 2. Participar en el proceso de evaluación y autoevaluación.
 3. Implicarse en su propio proceso de aprendizaje mediante la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Para los profesores:
 1. Colaborar directamente con los profesores de curso y de áreas en la orientación de los créditos que tienen que cursar los alumnos.
 2. Contribuir al asentamiento de las habilidades y estrategias básicas de los alumnos.
 3. Asegurar la coherencia y equidad curriculares en la planificación y coordinación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
 4. Orientar permanentemente, pro en especial, en la elección que tienen que hacer al acabar la enseñanza obligatoria diferentes tipos de bachilleratos, ciclos formativos de Formación Profesional y acceso al mundo del trabajo, todo ello en función de las capacidades e intereses personales.

- Para la familia:
 1. Favorecer su participación en el proceso de decisión de sus hijos.
 2. Asumir las decisiones que ellos hayan tomado

En el Bachillerato y Formación Profesional.

Para dar respuesta a las necesidades de orientación que tienen los alumnos de esta etapa, se propone lo siguiente:

- Por parte de los alumnos:
 1. Implicarse en su propio proceso de aprendizaje.
 2. Responder habitualmente a los estímulos de estudio y de evaluación.
 3. Interesarse por el mundo del trabajo, preparación, salidas, currículum profesional, ciclos formativos de Formación Profesional.
 4. Interesarse por el mundo académico, carreras universitarias, sistema de convalidaciones, becas, salidas al extranjero...
 5. Conocer las características de su personalidad para hacer frente a las múltiples posibilidades que ofrecen el mundo académico y laboral.

- Por parte de los profesores tutores:
 1. Constatar si la elección hecha por cada alumno, se ajusta a las capacidades que requiere la opción.
 2. Cuidar de que en las respectivas coordinaciones de ciclos y áreas, se hagan las correspondientes adecuaciones curriculares.
 3. Favorecer la reflexión sobre los factores personales y las exigencias sociales, que condicionan los deseos y decisiones de su futuro laboral.
 4. Orientar a los alumnos dentro de las opciones que ofrece esta etapa.
 5. Aprovechar las sesiones y los tiempos de evaluación para orientar la evolución de los alumnos, en la consecución de los objetivos y en la formación de su personalidad.

- Por parte de la familia:
 1. Canalizar las relaciones centro educativo-familia.

I.4 Impacto en las instituciones educativas

La tutoría es tarea... ¿de quién? Y la proposición queda abierta a la espera de la respuesta personalizada que debe dar el lector.

Tenemos en cuenta una doble perspectiva para facilitar la posible respuesta a la cuestión inicial: la tutoría puntual y la tutorización permanente de los alumnos.

Para analizar estos dos conceptos necesitamos sentar las bases de nuestra concepción de centro, de su funcionamiento como equipo plural dinámico, de los proyectos educativos, de las pautas de acción y de la reflexión crítica.

Un centro educativo es una realidad compleja que se organiza, que reflexiona, que vive, que se evalúa permanentemente. La pluralidad de variables pide una organización de las líneas básicas que configuran las actuaciones anuales; la postura reflexiva requiere un análisis en una triple dimensión: qué hemos hecho, qué hacemos, cómo seguiremos. La reflexión es imprescindible para ir reconduciendo sobre la marcha nuestros éxitos y nuestros fracasos. Una postura vitalista garantiza el deseo de seguir implicados en la educación. La axiología es la que, en última instancia, nos tiene que gobernar. Esta primera idea deja sentado uno de los principios, una de las invariantes pedagógicas, la de que el centro es una globalidad de interacciones dinámicas en la que hasta los más mínimos detalles tienen una justificación.

Un centro educativo, nuestra escuela, colegio, instituto, está marcado por un principio social primario, la vida en equipo, con la participación de profesores, alumnos, padres y personal de servicios.

El equipo de profesores aprende y enseña; la bidireccionalidad es propia de la escuela moderna, de la escuela nueva, de la escuela renovada y en permanente actualización.

La escuela es participativa o no es escuela, colegio, universidades... en el sentido más puro de la palabra. Y es en esta escuela dinámica y activa donde el trabajo en grupo tiene razón de ser. Las estructuras de participación, los grupos de trabajo que se organicen, los programas de acción, los departamentos curriculares... se reflejan en su manera de actuar, de relacionarse alumnos, profesores y padres. En los grupos participativos todos nos sentimos implicados y bajo un estado de conciencia colectiva.

En esta escuela, el claustro, los alumnos y los padres aprendemos a aprender, cada uno desde nuestra perspectiva. Así, el claustro de profesores como órgano técnico profesional y técnico-pedagógico prestará servicios en el centro de forma habitual y continua. Todos los alumnos

tendrán los mismos derechos y deberes básicos, sin más distinciones que los que derivan de su edad y de los estudios que están cursando. Los padres promoverán actividades de formación tanto desde la dimensión cultural como desde la específica responsabilización en la educación familiar (la LODE). La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades; cada grupo de alumnos tendrá un profesor-tutor (la LOGSE) y posibles, guiados por criterios de posibilismo pedagógico. Tendrían que ser pocas, pero bien organizadas y bien definidas.

La escuela activa implicada en la tarea de hacer vivir los programas de formación propondrá la creación de las siguientes estructuras:

1. Las comisiones interactivas múltiples de profesores, de alumnos, de padres, de profesores y alumnos, de profesores y padres, etc. Tales comisiones desarrollarán su trabajo coordinadamente de acuerdo con el Consejo Escolar y los Órganos de Gobierno del Centro.
2. Los grupos de formación permanente endógena y exógena. Estos grupos emergen para cubrir las necesidades de los alumnos y alumnas. Es endógena la autoformación de los docentes que de una forma habitual intercambian criterios, acuerdan conductas en relación con la didáctica y el aprendizaje, se evalúa críticamente, etc. Es exógena cuando se acude a un especialista para facilitar la marcha de un grupo problemático, para organizar reuniones de análisis de un tema candente, para refrescar planteamientos educativos...
3. Los equipos curriculares que por etapas, ciclos y cursos materializarán la ejecución de los programas en las aulas. Estos equipos vehicularán el aprendizaje precisando qué es lo primario y más importante que el alumno tiene que aprender, en qué momento tiene que asimilar determinados contenidos, los fundamentales y los circunstanciales, de qué forma se tiene que actuar para garantizar el máximo de eficacia docente-discente y con qué medios apropiados a sus capacidades cognitivas.
4. Los programas de acción en los cuales el centro participa, según su propia dinámica. No existe uniformismo, sino diversidad de programas del propio centro o de la Comunidad Autónoma. Figuran, entre otros, los Programas de Concertación Educativa, Programas de Ayuda Intercultural, Programas de Acción Tutorial... A nivel europeo son conocidos Programmes Europa, Lingua, Programas de Acción Educativa (SócratesLeonardo), Programas Culturales

Multilaterales (Intercambios Culturales), Europa a la Escuela (Material y Soporte Didáctico); todos ellos crean compromisos pedagógicos y abren perspectivas al trabajo diario.

Estas estructuras desmarcarán formas organizativas uniformes ya superadas dando paso a una mayor flexibilidad en los agrupamientos más flexibles de los alumnos. La presencia de diferentes tipos de aprendizajes, de créditos variables, de formas evaluadoras flexibles, nos permitirá una nueva lectura, actualizada, del mundo de la educación.

Los proyectos formativos fijarán las estrategias de actuación. Éstos superan el espacio didáctico clásico de una asignatura para integrarse en una red de comportamientos educativos de carácter interdisciplinar y globalizador. Trabajar con criterios interdisciplinares y globalizadores no es sólo meta del currículum de materias, sino también de los instrumentos de planificación y gestión, obedezcan al currículum explícito o al currículum oculto.

La interdisciplinariedad no es fácil y sí necesaria desde la perspectiva de centro esbozada antes. Tal y como dice el italiano Dario Antiseri, la interdisciplinariedad es un estilo, un procedimiento, un modo de trabajar, una mentalidad. Cercena la raíz de la competitividad y ve en el otro un colaborador, un compañero de viaje que conjuntamente repara el mismo barco y/o conjuntamente proyecta otro mejor. La interdisciplinariedad es un camino solidario, es una escuela de democracia.

En esta concepción de centro participativo, dinámico, democrático, formativo, no se admiten más exclusiones que las de quien se autoexcluye por indiferencia y cansancio, no por enfermedad. Quedan al margen aquellos que critican apriorísticamente, los quejicas que siempre ponen «peros» a las ruedas, los absentistas y los «vividores». Los enfermos tienen derecho a ser curados y, los que se creen enfermos, a ser tratados.

Proponemos un reto, una salida airosa: la autoestima y el concepto positivo de sí mismos. ¿Cómo podemos ayudar, educar, acompañar en el viaje? Necesitamos creer en nosotros mismos, valorarnos, reconocer nuestras aptitudes y potencialidades, decirnos que somos capaces. El concepto positivo nos estimula, nos acicata; el negativo nos deprime; deprimidos

no vamos a ninguna parte; y lo peor: llegamos a pensar que no valemos; y si no valemos, ¿qué somos?

La tutoría puntual y la tutorización permanente. Estas reflexiones previas van avanzando en la respuesta que tenemos que dar a la pregunta inicial: la tutoría, ¿tarea de quién? Tutoría inicial y tutorización son dos conceptos llenos de contenido y de significado.

Cuando hablamos de tutoría puntual nos referimos al conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos (la clase). Esta tutoría puntual obedece a una programación previamente consensuada entre el grupo de tutores del mismo curso, ciclo o etapa y el Coordinador de Tutorías, Jefe de Estudios o Junta de Gobierno del centro. La programación obedecerá a los contenidos propios de una acción que prioriza el papel del alumno como protagonista de toda acción educativa. La diferenciación tiene en cuenta tanto los ciclos evolutivos de la personalidad del alumno como las etapas cognitivas de su desarrollo. Esta delimitación de la tutoría puntual precisará tiempos, horarios, lugar y recursos instrumentales y, lo que es más importante, el asentamiento y crecimiento de unas óptimas relaciones humanas interpersonales.

En este segundo punto de las relaciones humanas es donde la tutorización tiene que evidenciarse de una manera permanente. El concepto de tutoría se amplía a todo el centro, a todos los profesores. Éstos —desde su actuación didáctico- heurística—, el personal de apoyo y de refuerzo de los niveles cognoscitivos previstos, los servicios de asesoramiento y orientación psicopedagógica, el personal responsable de tareas específicas, todos, harán que el centro, la escuela, esté formada por un conjunto de personas sanas, capaces de interpretar y transformar la realidad socioeducativa.

La tutorización es la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos del «alumbramiento» conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación... Y en esta tarea nadie puede quedar excluido. Todos estamos invitados a mantener el diálogo como la fórmula más

eficaz de la relación de ayuda. La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital.

Los temas de tutoría son una reflexión sobre las estrategias que el colectivo de tutores puede llevar a cabo para conseguir la educación total. La programación, la dinámica de grupos y la entrevista sientan tres bases fundamentales de la acción pedagógica.

La programación arranca de los objetivos inherentes a la tarea de orientación educativa; esta programación parte de un concepto más amplio, como es la planificación y la diferenciación de tres niveles evolutivos: el infantil, el primario y el secundario. Las temáticas pueden verse desde la doble perspectiva psicológica y pedagógica, destacando la prevalencia de la formación del profesor. Una acción tutorial incoordinada no tendría sentido; la estructura de centro, flexible y atenta a la diversidad, facilitará una tutorización coordinada.

La coordinación del aprendizaje y la coordinación de la programación de actividades dirigidas al grupo se hacen realidad a través de las comisiones de coordinación y las reuniones de tutoría. Las ejemplificaciones que presentamos pretenden mostrar «las formas de hacer», flexibles, abiertas, dúctiles; porque son el profesor y los alumnos quienes decidirán el «aquí y el ahora» del hacer educativo. Un ejemplo de lo que decimos puede verse al comienzo de curso en la fase de «acogida» de los alumnos.

La dinámica de grupos está presente en el entramado social escolar. Vemos, por experiencia, que un grupo es un conjunto de personas que se relacionan entre sí de un modo directo. La formación social se aborda tanto desde la tutoría puntual como desde la tutorización permanente. Su dinámica pone el énfasis en los papeles que juega cada participante, las situaciones de conflicto, de liderazgo, de desarrollo del grupo desde la fase inicial a la más madura. A la dinámica de grupos se le dan diferentes enfoques y técnicas. Presentamos una muestra de sesiones hechas con profesores, alumnos, asesores y padres.

I.5 La importancia de la tutoría

Estamos viviendo épocas de cambios, de reformas, de replanteamientos educativos. El final de siglo nos augura novedades en todos los ámbitos, sociales, políticos, técnicos. No podemos huir, temerosos del futuro; por el contrario, nuestra actitud tiene que ser comprensiva, analítica, racional, prospectiva, emotiva... Necesitamos la ética para podernos liberar juntos de las presiones de una tecnocracia que nos atenaza. No podemos ser contemplativos pasivos de una educación, deseducación, diría yo, que nos arrebatara su función humanizadora al caer prisioneros de los poderes fácticos.

La incidencia educativa es el gran cebo para los cleptómanos que se aprovechan para «hacer su agosto». Necesitamos libertad, libertad para usar de las cosas, para liberarnos a nosotros mismos, para ayudar a los demás a gozar de su propia libertad, a ser cada día más autónomos, más independientes.

Nuestra educación tiene el peligro de la heteronomía. ¿Quién manda? ¿Quién gobierna? ¿Quién decide? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En qué circunstancias?... Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, nos liberamos en comunión, dice P. Freire .

No quisiera que el tema de la Programación Tutorial fuese una tenaza esclavizante; y no sólo la tutoría, sino todo tipo de programación educativa. Los nuevos currícula son medios, no fines en sí mismos. La metacognición, el metalenguaje, pretenden conseguir resultados, éxitos, triunfos en el terreno del desarrollo personal y multidisciplinar . Desde esta perspectiva estimuladora, los proyectos educativos, los proyectos curriculares y la programación de ciclo y aula encontrarán su sentido pleno y expansivo en la tutoría.

Y es que la acción tutorial coordinada es la razón fundamental que ayuda a dar sentido a algunos de los diferentes fenómenos psicopedagógicos de la educación: el aprendizaje, la motivación, la frustración...

No hemos encontrado la lámpara de Aladino; algunos, y especialmente porque trabajan en equipo y tienen una buena programación, han avanzado en la cualificación educativa. Son los primeros que hacen camino para ayudar y ayudarse en el proceso de liberación colectiva.

La tutoría no es cuestión de técnica; ayuda (en este capítulo se muestran ejemplos de programación), pero va más allá. Una voluntad decidida, individual y en equipo de comunidades educadoras son el reto que nos llama a gritos por y para nuestro crecimiento. Quien cree en el valor de la tutoría encontrará en estas páginas sugerencias motivadoras para adaptarlas a su propia realidad educativa.

Objetivos y funciones de la tutoría

Educar es ayudar al individuo a crecer en una sociedad que le acepta y le facilita la adquisición de los medios para desarrollarse adecuadamente; los objetivos de la educación serán no sólo la adaptación al medio, sino su transformación. El centro escolar ayudará a desarrollar y potenciar las capacidades, habilidades y posibilidades de los alumnos tratando adecuadamente las diferencias individuales.

La acción tutorial como actividad educadora pretende reforzar las actuaciones tanto de profesores, padres y alumnos como de todo el personal que incide directa o indirectamente en la educación. La acción tutorial dirigida al profesorado facilitará el conocimiento de los alumnos organizados en grupos-clase, reforzando el proceso dual enseñanza-aprendizaje, colaborando en el desarrollo curricular y en el desarrollo de la tarea orientadora. Si esta acción de ayuda se refiere al alumnado, la acción tutorial favorecerá que éste se conozca y se acepte, mejore el proceso de socialización, aprenda a elegir créditos, respete la diversidad en el aula e incentive la participación e integración en la dinámica del centro. La familia no puede quedar al margen; la información entre padres y centro, favorecedora de las relaciones padres-hijos-institución es una tarea de la tutoría con los padres.

En el momento de organizar un nuevo curso escolar, situar el papel del tutor y del equipo de profesores es una tarea importante, ya que, en nuestra concepción de la educación, la relación

positiva alumno-profesor es la clave de nuestro éxito o de nuestro fracaso, fijando los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los estudiantes una orientación educativa adecuada, académica y profesional, de acuerdo con las aptitudes, las necesidades y los intereses que manifiesten.
- Prestar soporte a la figura de los profesores en la dimensión de dinamizadores de la acción tutorial en el centro.
- Proporcionar a los profesores información y formación adecuadas basándose en las funciones que tienen que asumir como tutores.
- Regular la planificación y la organización de los Planes de Acción Tutorial y extender progresivamente su implantación a todos los centros de la enseñanza.
- Intercambiar experiencias de diferentes centros con la finalidad de reforzar la figura y las actuaciones de los tutores estableciendo un proceso de coherencia y de continuidad pedagógicas en la acción tutorial.
- Observamos una gran coherencia en los documentos normativos. Diferenciamos, pues, los principales objetivos de carácter general para enumerar algunos de los objetivos específicos.

Objetivos generales

- Conocer y valorar la persona del alumno.
- Dinamizar la vida socio afectiva del grupo-clase.
- Orientar personalmente a los alumnos de acuerdo con los principios de individualización.
- Orientar escolarmente el proceso evolutivo del aprendizaje.
- Orientar profesionalmente desde el inicio de la vida académica, hasta la etapa postobligatoria.
- Asimilar los conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje.
- Orientar al grupo.
- Hacer las correspondientes adecuaciones curriculares.

Unidad 2

Estrategias de tutoría

- 2.1 Aprendizaje cooperativo y de colaboración.
- 2.2 Escucha activa y mediación de pares.
- 2.3 Resolución cooperativa de conflictos.
- 2.4 Organizar, trabajar y aprender con proyectos de grupos.
- 2.5 Diferencias de los procesos de tutorías en los distintos niveles educativos.

2.1 Aprendizaje cooperativo y de colaboración.

Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo

¿Qué diferencia el aprendizaje cooperativo del colaborativo? ¿Cuáles son sus formas de acción concretas? ¿Existe una necesidad real de diferenciarlos o dividirlos?

En relación con esta diferenciación terminológica hay multitud de literatura al respecto y, como es lógico, de información más o menos consensuada. A priori, parecen dos conceptos o dos procesos de aprendizaje muy parecidos, pero si se ahonda más allá de los análisis teóricos y se mezclan con los puramente prácticos o experimentales, se pueden encontrar algunas diferencias significativas que, sin embargo, no excluyen el uno del otro, sino que más bien complementan, pudiendo usarse de forma activa en función de diversos aspectos que puedan rodear la práctica educativa concreta.

La colaboración focaliza el trabajo de conjunto en el valor del proceso, mientras que la cooperación subraya más el producto o la meta de dicho trabajo. El término «colaboración» presenta unas fronteras de acción más difusas y, por tanto, es algo menos hermético que el de «cooperación», que tiene un carácter más instructivo o estructurado.

La cooperación no deja de ser una respuesta a la predominante educación tradicionalista, que potenciaba la competitividad; por su parte, la colaboración es una variante dentro de la cadena evolutiva de propuestas de actuación para la creación de recursos y métodos en entornos de aprendizaje. Citando a [Begoña Gros](#):

La colaboración entra cuando la cooperación termina.

La evolución del concepto «cooperativo» hacia el «colaborativo» proviene de algo más profundo y que trasciende los muros de la educación para imbricarse directamente en un posicionamiento social y filosófico de vida personal y grupal.

- Por un lado, ambos aprendizajes se desarrollan enfocándolos a diferentes edades, niveles y experiencias. De esta manera, el aprendizaje colaborativo tiene una relación más íntima con la Educación Superior, mientras que el aprendizaje cooperativo se asocia más con la Educación Primaria y Secundaria.
- Por otro lado, la utilización de uno u otro tiene una relación íntima entre el profesorado y el nivel de autoridad que ejerce sobre su alumnado en relación con el conocimiento. Dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo, el alumnado y el profesor o la profesora trabajan conjuntamente pero los alumnos no son tan dependientes del profesor, experimentando un aprendizaje más horizontal. En cambio, en un aprendizaje cooperativo se dan una serie de condicionantes que lo diferencian del colaborativo, ya que el profesor o la profesora todavía se asemeja a un experto que propone, distribuye y supervisa las tareas al grupo.

Toda esta aproximación terminológica no es una regla escrita, simplemente es una reflexión a través de la experiencia con grupos y la bibliografía de otros investigadores e investigadoras y de compañeros. Aún así, la utilización de uno u otro aprendizaje no debe ser categórica en relación a la edad, la experiencia o las capacidades.

El aprendizaje colaborativo o cooperativo pueden ser utilizadas como métodos o procesos híbridos, flexibles e interconectados, que vendrán determinadas por cómo se va afrontar en sus diferentes niveles la propuesta o acción pedagógica.

Los aprendizajes colaborativo o cooperativo pueden ser utilizados como métodos o como procesos híbridos, flexibles e interconectados, y que vendrán determinados por cómo se va afrontar la propuesta o acción pedagógica en sus diferentes niveles. Y, lo que es más importante, hacer de ambos un uso activo como herramienta pedagógica que proporcione gran variedad de beneficios en comparación con los esfuerzos competitivos. Algunos de estos beneficios son:

- Altos logros y gran productividad desde un prisma sostenible.
- Buenos resultados a nivel cognitivo.
- Mejora del apoyo mutuo, compromiso y actitudes proactivas.
- Mejora de la salud psicológica, competencia social y autoestima.

- Puede ser una buena herramienta para mejorar el clima en el aula.
- Su puesta en práctica es muy valorada por estudiantes y profesorado.
- Estos beneficios abarcan un amplio rango de estudiantes y agentes educativos.

Para finalizar, he preparado una infografía básica en la que apunto las cuatro diferencias entre el aprendizaje colaborativo y el cooperativo.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

V S

APRENDIZAJE COOPERATIVO

UNA COMPARATIVA SINTÉTICA ENTRE DOS FORMAS DE APRENDIZAJE EN COMUNIDAD

APRENDERCOLABORANDO.COM

 <p>El aprendizaje colaborativo transita más por etapas de educación superior</p>	 <p>El aprendizaje cooperativo es más propio de etapas de educación primaria y secundaria</p>
<p>Tanto el liderazgo como las responsabilidades son compartidas entre profesores y alumnos</p>	<p>El liderazgo está más centrado en el profesor y la responsabilidad es distribuida</p>
<p>En las metas comunes prima más la importancia del proceso que el del resultado, que representa una acción simbólica</p>	<p>El aprendizaje cooperativo se focalizan más en el resultado y la idea de objetivo</p>
<p>El rol del profesor cambia al de facilitador con una intervención basada en la participación y fomento de la coevaluación</p>	<p>El rol del profesor es mas la de un observador que retroalimenta la tarea y evalúa la misma</p>

2.2 Escucha activa y mediación de pares

Para iniciar con la definición de escucha es importante resaltar las diferencias entre oír y escuchar.

Oír es un fenómeno que pertenece al orden fisiológico, dentro del territorio de las sensaciones. Nuestro sentido auditivo nos permite percibir los sonidos en mayor y menor medida. Oír es sencillamente percibir las vibraciones del sonido. Es recibir los datos suministrados por el emisor. Oír es pasivo.

Escuchar es la capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales y otras expresiones como el lenguaje corporal y el tono de voz. Representa deducir, comprender y dar sentido a lo que se oye. Es añadir significado al sonido. Escuchar es oír más interpretar.

Desde el planteamiento de (Ortiz, 2007) quien afirma

Escuchar es la capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales y otras expresiones como el lenguaje corporal y el tono de la voz. Representa deducir, comprender y dar sentido a lo que se oye. Es añadir significado al sonido. Escuchar es oír más interpretar.

La escucha es una necesidad que tiene la sociedad para prevenir las situaciones que generen malos entendidos o conflictos. El escuchar acerca a las personas y mantienen relaciones interpersonales armoniosas. En el ámbito educativo la escucha es una de las habilidades más

necesarias para el éxito escolar, la escucha desencadenada, la atención, concentración, interpretación, comprensión y reflexión, necesarias para el desarrollo del proceso educativo.

Así mismo Rodrigo Ortiz Crespo, en su libro Aprender a Escuchar, plantea siete tipos de escucha, la escucha selectiva, discernitiva, analítica, sintetizada, empática y activa.

En el proyecto de investigación se aborda desde la escucha activa, siendo necesario citar los aportes de Rodrigo Ortiz Crespo en su libro “Aprender a Escuchar” quien ha realizado un estudio minucioso sobre la escucha activa.

Escucha activa

La escucha activa consiste en concentrarse completamente en el mensaje y en quien transmite el mensaje, es comprender, analizar y entender el punto de vista del interlocutor de acuerdo con (Ortiz, 2007) quien afirma:

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado. La escucha activa demanda que nos introduzcamos en la mente de quien nos habla e interpretemos el mensaje desde su punto de vista. Centramos toda la atención en captar y comprender el comunicado, los pensamientos y las emociones de nuestro interlocutor.

Escuchar activamente es un desafío que vale la pena asumir y que tendrá como consecuencia relaciones interpersonales donde no se generen malos entendidos y donde no se presenten errores

comunicativos a causa de la inadecuada decodificación de la información. Escuchar activamente es comprender lo que el otro siente y conocer lo que sucede, para poder ayudar y alentar, sin pre juzgar y señalar.

La escucha activa es un proceso complejo que necesita desarrollarse y aplicarse en todo ámbito, demanda de gran esfuerzo y concentración como afirma (Crespo, 2007) “La escucha activa demanda que nos introduzcamos en la mente de quien nos habla e interpretemos el mensaje desde su punto de vista. Centramos toda la atención en captar y comprender el comunicado, pensamientos y emociones de nuestro interlocutor”

La escucha activa requiere de atención hacia lo que la persona expresa, verla a los ojos, entender el mensaje, contextualizarlo y poder responder correctamente. Es importante citar los aportes de los siguientes autores en cuanto a la escucha activa.

(Rojas, 2008) afirma. La escucha activa consiste en escuchar con mucha atención, sin interrumpir ni juzgar lo que dice la otra persona. En la escucha activa nunca se opina sin antes escuchar completamente; nunca se interrumpe para dejar a medias lo que la otra persona tiene que decir.

Las habilidades de comunicación tanto escrita como oral son cruciales, no solo para la obtención de un puesto, sino también para desempeñar el oficio con eficacia. El saber escuchar es una de las habilidades más importantes en el proceso de la comunicación, si se aprende la dinámica de escuchar se pueden prevenir malos entendidos y errores de comunicación. (hersey, Blanchard y Jonson, 1998)

La escucha activa favorece que empleemos nuestros recursos personales para que nuestro interlocutor se sienta atendido y comprendido, haciéndole consciente de que valoramos lo que

intenta transmitirnos, y generando por lo tanto una actitud más favorable y receptiva por su parte. (Fernandez., 2013)

Escuchar activamente también trae beneficios como elevar la autoestima del que habla, pues si el receptor escucha activamente el interlocutor se sentirá que lo que comunica es importante. Otro beneficio de escuchar activamente es conocer al otro, conocer sus intereses, sentimientos y entender su actuar. Se mejoran las relaciones interpersonales, pues se comprende al otro desde su punto de vista. En el ámbito educativo mejora y facilita un clima de enseñanza-aprendizaje que propicie la adquisición del conocimiento y la interacción entre los miembros de la institución.

Barreras de la escucha activa

Según (Ortiz, 2007) en su libro *Aprender a escuchar*, afirma que las barreras más relevantes son:

La falta de atención, debido a que frecuentemente el receptor se distrae y se desconecta de la conversación, muchas veces por pensar que va a responder o que pendientes tiene por realizar. Otra barrera es pensar más rápido que hablar. Según (Ortiz, 2007) “Pensamos entre 350 y 700 palabras por minuto, frente a las 130 y 150 que pronunciamos al hablar” esta acción de pensar distrae al receptor de la conversación. La escucha activa consiste en prestar atención y esto requiere de toda la concentración.

Por otra parte, el mínimo esfuerzo, Ortiz afirma que la persona debe esforzarse para escuchar y esto conlleva a gastar energía, a sentir agotamiento, porque es una acción que requiere de concentración en la comunicación verbal y corporal. El estrés, el cansancio y la fatiga son otra barrera que afectan la atención y la concentración, desconectando al receptor por completo y demostrando desinterés hacia el interlocutor. La escucha selectiva, se presenta según Ortiz solo cuando se presta atención a temas que parecen interesantes según los gustos del receptor,

clasificando la información de acuerdo a sus preferencias, esta escucha selectiva también puede ser consecuencia del interlocutor como lo plantea (Ortiz, 2007) “las presentaciones poco atractivas o los ritmos monótonos del emisor acrecientan la escucha selectiva”

Los prejuicios, las nociones y las suposiciones preconcebidas son otra barrera, según (Ortiz, 2007) “Cada persona interpreta el mundo que le rodea a su manera. Escuchamos, vemos, sentimos las cosas según nuestra personalidad, nuestras emociones, nuestros juicios. Las cosas no las vemos tal como son, sino tal como somos nosotros” desde esta perspectiva cada persona interpreta el mensaje desde la situación que esté viviendo, desde su estado de ánimo, intereses y necesidades.

La memoria volátil es una barrera que está presente en el acto comunicativo, como las mencionadas anteriormente afectan la escucha activa. Esta memoria volátil se genera debido a la clasificación de información y desatención por parte del receptor.

También propone una serie de elementos que forman parte de las barreras físicas que impiden que prestemos atención. Las barreras físicas más importantes son:

- El ruido que dificulta que escuchemos con claridad o merma la capacidad de concentración.
- La falta de iluminación que dificulta que podamos observar el lenguaje corporal de nuestro interlocutor.
- El espacio reducido que origina distracciones y preocupaciones relacionadas con la claustrofobia y actitudes defensivas ante intrusiones en el espacio personal de cada uno de nosotros.

Técnicas para desarrollar la escucha activa

Ken Cloke, (Cloke, 1989) en su Diseño de sistemas para la solución de Conflictos propone la siguiente técnica:

Interesarse:

- Muéstrole que está interesado en sus asuntos
- Exprésele satisfacción porque le está hablando de su problema
- Ejemplo: “Estoy teniendo problemas en el trabajo”
- Respuesta: “Me complace que te sientas bien hablándome sobre tu problema”

Alentar:

- Muéstrole que Ud. desea que continúe hablando, que está interesado en lo que está diciendo.
- Ejemplo: Idem. anterior.
- Respuesta: “¿Qué tipo de problemas?”

Preguntar:

- Muéstrole que Ud. desea comprender lo que está diciendo. Pregunte por más información.
- Respuesta: “¿Qué tú piensas sobre el problema?”
- Retroalimentar (replantear):
- Muéstrole que Ud. comprende la importancia de lo que está diciendo.
- Exprese lo que le han dicho, con sus propias palabras
- Respuesta: “Estás teniendo un momento difícil en el trabajo”

Reconozca sentimientos:

- Muéstrole que Ud. comprende cómo se siente.

- Respóndale con alguna expresión de sentimiento.
- Respuesta: “Pareces muy preocupado por esto”

Resumir:

- Muéstrole que Ud. puede resumir lo que se ha dicho.
- Ayúdelo a moverse a una nueva idea o asunto.
- Respuesta: “Al parecer estás confrontando dificultades en tu trabajo y te gustaría hacer algo sobre esto”.

Reglas del arte de escuchar

10 reglas “De la Buena Escucha” (Davis, 1985) propuestas por Keith Davis

- Deje de hablar. Usted no puede escuchar si está hablando.
- Hacer que el que habla se sienta cómodo. Ayúdelo a sentirse que es libre de hablar.
- Demuéstrele que desea escucharlo. Parezca y actúe como si estuviera sinceramente interesado.
- Elimine y evite las distracciones. No se distraiga jugando con pedazos de papel, escribiendo, etc.
- Trate de ser empático con el otro. Trate de ponerse en su lugar, comprender su punto de vista.
- Sea paciente. Dedíquele el tiempo necesario, no interrumpa.
- Mantenga la calma y su humor. Una persona colérica toma el peor sentido de las palabras.
- Evite discusiones y críticas, sea prudente con sus argumentos.
- Haga preguntas. Esto estimula al otro y muestra que Ud. Está escuchándolo.
- Pare de hablar. Esto es lo primero y lo último. Todas las otras reglas dependen de esto. Usted no puede ser un buen escucha mientras esté hablando.

La mediación escolar y los ámbitos de las competencias ciudadanas.

La estrategia de mediación entre pares, coloca como eje de trabajo el de convivencia y la paz, e involucra de manera transversal los otros dos ámbitos de las competencias: promueve la participación activa de los estudiantes en la tramitación de los conflictos, y asume que la diversidad y la diferencia pueden llegar a constituirse en factores generadores de conflictos cimentadores de formas de convivencia democrática y pluralista.

La convivencia escolar.

Las escuelas son microcosmos societales, en los cuales se producen intensas y complejas interacciones entre todos los actores de la comunidad educativa; en este pequeño mundo se dan las más cercanas y estrechas relaciones de afecto, poder, solidaridad o justicia. Esta cercanía, y la intensidad en las relaciones, también conduce a que sean numerosos, y muchas veces fuertes, los conflictos que al interior de la escuela se presentan. La forma de atender los conflictos en estos contextos, puede facilitar, o bloquear, el desarrollo de competencias ciudadanas.

La comunidad escolar cuenta con normas que regulan formalmente aspectos neurálgicos de las formas de relación entre los diferentes actores que a ella pertenecen. Sin embargo, la vida social discurre a veces en sintonía con esas normas, en otras ocasiones, en dinámicas paralelas y en diversas oportunidades como contradictorias de lo establecido. En el marco de esa dinámica social se va construyendo la cultura escolar, expresada en hábitos, costumbres y relaciones más o menos conocidas.

El PPN considera que la cultura escolar puede ser intervenida para lograr formas de convivencia que potencien el desarrollo de competencias ciudadanas. En este caso se trabaja con la mediación, por su relación inmediata con uno de los ámbitos de las competencias ciudadanas: la convivencia y la paz, y por su diálogo cercano con los contextos de violencia.

La mediación y la convivencia escolar.

La mediación es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar, para contribuir en la mejora de las relaciones, en la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos, y en la construcción de formas de convivencia ciudadanas.

Esta estrategia se caracteriza por:

- Una concepción positiva del conflicto.
- El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional.
- La práctica de la participación democrática.
- El protagonismo de las partes.

Todos los aspectos mencionados hacen parte esencial de una cultura ciudadana. Además de ello, los procesos de mediación sirven para evitar la polarización y desbordamiento de los conflictos, facilitando la concreción de ambientes democráticos y pluralistas.

2.3 Resolución de conflictos.

La estrategia de la mediación que abordamos en este acápite del módulo es un mecanismo poderoso para tramitar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social (recreos, dinámicas extraescolares), evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos.

La mediación contribuye a la despolarización de los conflictos porque, en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se han producido entre partes enfrentadas, concretando soluciones que las satisfacen; y en el peor de los casos, permite hacer un alto en la espiral de radicalización de posiciones y un desarrollo de las mismas, al ser enriquecidas con la perspectiva que un tercero introduce.

En cualquiera de las mencionadas opciones se le ha restado oxígeno a las soluciones de fuerza y se le ha abierto a las soluciones dialogadas.

La adopción de la mediación como una estrategia para tramitar los conflictos pone el énfasis en la autorregulación de las partes. Se pretende que no sean los docentes o los directivos docentes los únicos que puedan intervenir legítimamente en la regulación de los conflictos; supone la construcción de confianza de parte de directivos docentes y docentes, en la capacidad de los estudiantes para tramitar y resolver entre ellos, y por ellos mismos, los conflictos que tienen lugar en la escuela.

Como la transferencia de competencias va aparejada a la entrega de responsabilidades, el proceso genera costumbres que propician el desarrollo de competencias ciudadanas. La institucionalización de la mediación implica la aceptación colectiva de que no son las sanciones los anclajes fundamentales sobre los cuales está construida la regulación de la vida organizada en la comunidad educativa. Son más importantes la identificación y la implementación de soluciones que la aplicación de sanciones.

La generalización de una cultura de mediación de conflictos en una institución educativa, facilita la construcción de un clima escolar, respetuoso de las diferencias y derechos de todos los integrantes de la comunidad educativa. Esta característica es importante en cualquier contexto escolar, pero lo es más en las instituciones ubicadas en contexto de violencia.

Relación entre disciplina, convivencia y mediación.

Las experiencias de mediación pueden llegar a constituir un mecanismo aislado, o promover una transformación de la convivencia escolar. Por esto, es necesario entender que la mediación entre pares no es solo un conjunto de procedimientos para resolver los conflictos, sino que encarna una filosofía de la convivencia. Para asegurar ese alcance debe garantizarse que los mediadores, y los docentes que los apoyan, personifiquen una nueva actitud frente a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, y promuevan esa actitud como símbolo de la cultura escolar de los establecimientos educativos.

Para tal efecto, es conveniente precisar las relaciones entre disciplina, convivencia y mediación. La disciplina, regularmente está referida a reglas de comportamiento que buscan asegurar que la función de la escuela, en relación con la creación y transmisión del conocimiento, se cumpla sin interrupciones (pone el énfasis en efectos pragmáticos de corto plazo). El reglamento de disciplina hace una aproximación despersonalizada de las relaciones sociales que ocurren en la escuela: define las faltas mediante normas generales y abstractas, establece sanciones orientadas a criticar, desanimar, obstaculizar, culpar y avergonzar al estudiante, y a disuadir a los potenciales transgresores; en algunos casos, establece procedimientos para aplicar las sanciones. En la aplicación del manual de disciplina no importan ni el contexto específico ni las circunstancias concretas de los individuos que componen la institución educativa.

Todos los adultos podemos emplear ocasionalmente cualquiera de estos métodos; pero practicarlos con mucha frecuencia puede significar que la disciplina negativa se convirtió en un hábito.

Este método se debe transformar antes de que el poco amor propio (autoestima) del niño se vuelva parte de su personalidad.

El concepto de convivencia, por su parte, pone el énfasis en los efectos de largo plazo, porque está orientado a construir, de forma colectiva, la manera como los actores de una comunidad educativa deciden estar juntos (vivir –con). Ello supone la construcción participativa de los límites, la promoción de formas vivas de interacción entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, la activación de una postura ética que lleve a asumir responsabilidades por las acciones, y la reflexión acerca de las consecuencias, como presupuestos para asumir compromisos conscientes de reparación a los afectados, cuando sus acciones causen un perjuicio. En este contexto, el análisis de los conflictos se debe hacer en relación directa con las circunstancias de los actores, y la reparación debe también tener en cuenta esas circunstancias.

Algunos han construido vínculos entre los efectos de corto plazo, que se buscan con la disciplina, y los de largo plazo que se pretenden alcanzar con las apuestas de convivencia. Para el efecto, han acuñado el concepto de disciplina positiva o disciplina de confianza.

La disciplina positiva se basa en animar, proponer, inducir de manera activa (no imponer) límites que alienten comportamientos deseados en los estudiantes. Esta concepción de la disciplina se sustenta en la necesidad que tienen los niños y las niñas de aumentar la confianza en sí mismos. La generación de autoconfianza en los estudiantes es importante en cualquier contexto, pero lo es muchísimo más en aquellos violentos, porque les permite a los menores tener elementos para tomar decisiones claves para su futuro.

La disciplina de confianza pone el énfasis en la autorregulación antes que en la sanción, en la honestidad antes que en el castigo, en la capacidad para expresar los sentimientos, en la identificación de soluciones antes que en la imposición de sanciones, en la reflexión sobre la necesidad y conveniencia de reparar antes que en la recriminación, y en la reparación antes que en el castigo.

De lo anterior, puede derivarse que existe una sintonía cercana entre los principios filosóficos de la mediación, la convivencia y la disciplina positiva. Lograr pasar de ejercicios de mediación a la construcción de una cultura de convivencia democrática y pluralista puede lograrse mediante la reflexión colectiva de todos los actores de la comunidad educativa sobre estos temas, derivando de allí las consecuencias institucionales pertinentes.

La mediación y el desarrollo de los diferentes tipos de competencias ciudadanas.

Abordar los conflictos de manera pacífica y constructiva requiere de ciertos conocimientos sobre las diferentes alternativas para su resolución; de algunas competencias cognitivas, como generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto; de competencias emocionales, como autorregular las emociones; y de competencias comunicativas, como transmitir de forma asertiva los propios intereses.

En este sentido, la mediación escolar de conflictos entre pares, por su propia naturaleza –y más aún si se hace de manera intencionada–, contribuye a la promoción de competencias ciudadanas:

En los estudiantes mediadores.

En ellos existe un desarrollo intensivo de sus competencias integradoras para manejar conflictos de manera constructiva y pacífica. La activación y calificación de estrategias para mediar, supone la apropiación de conocimientos sobre la naturaleza y características de los conflictos en general, de las particularidades que adquieren en la escuela a la cual pertenecen, y del desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales.

Habilidades comunicativas.

La escucha activa: sin duda, la mediación está construida sobre la habilidad del mediador de escuchar las historias, los argumentos, los puntos de vista y las reflexiones de cada una de las partes, sobre el conflicto, para entender los mensajes que quiere transmitir. La posibilidad de obtener información sobre el conflicto y sobre las posibilidades de acuerdo va a depender en buena medida de la habilidad de los mediadores para conversar sobre el tema, a partir de las preguntas que formulen.

La comunicación asertiva: se requiere que el mediador utilice distintas formas de comunicación asertiva, que transmita cuáles son los intereses de las partes, sin agresión. Una de las estrategias para hacer evidente esa capacidad de escucha y de comunicación asertiva es el parafraseo y la elaboración de resúmenes de los hechos.

Habilidades cognitivas.

Los mediadores desarrollan casi todas las habilidades cognitivas que favorecen el ejercicio de la ciudadanía; estas son algunas de ellas:

La toma de perspectiva: los estudiantes refuerzan esta habilidad, porque su práctica como mediadores les demanda entender el conflicto desde cada una de las perspectivas de las personas.

La interpretación de intenciones: los estudiantes consolidan esta destreza porque exploran las diferentes soluciones del conflicto, para entender no solo los elementos explícitos, sino las razones más profundas que los desencadenan.

La generación de opciones: desarrollan esta habilidad porque deben acompañar a las personas en conflicto y conducirlos a que identifiquen las posibles alternativas de solución que puedan ser satisfactorias para los interesados.

La anticipación de consecuencias: una de las maneras como pueden decidir cuál es la alternativa más adecuada para cada uno, y luego ayudar a que las partes logren acuerdos entre ellos, es la relacionada con hacerles entender las consecuencias de cada una de las opciones que se presentan o pueden presentarse durante la tramitación del conflicto.

Habilidades emocionales.

Los mediadores, en el ejercicio de su papel de activadores de soluciones entre partes conflictuadas, también desarrollan las competencias emocionales.

El control de emociones: es fundamental adquirir y consolidar destrezas para controlar sus propias emociones y las de los demás, porque con ello evita afectar el rol neutral que le corresponde mantener durante el proceso de mediación.

La empatía: los mediadores requieren entender los sentimientos que están involucrados en la disputa y contribuir en la construcción de un clima de confianza y comprensión entre las partes; es decir, conectarse emocionalmente con los otros para, a partir de allí, provocar distensión en la relación.

Reflejar: esta destreza consiste en entender los sentimientos y emociones de las partes involucradas en el conflicto y comunicarlas a sus oponentes, de tal manera que puedan ponerse en la situación de la otra parte.

En términos generales, la eficacia de la estrategia depende, en buena medida, de la capacidad de los mediadores de crear un clima de confianza en relación con el respeto de los puntos de vista, intereses, visones y sentimientos de las partes.

En su conjunto, la mediación apunta a restablecer los lazos de comunicación entre las partes, rotos a propósito del conflicto o por la manera como se ha tramitado. La herramienta central de que dispone el mediador es el ritmo de las interacciones y eso depende, en buena parte, de cómo tramite la interlocución y de cómo se argumente la conveniencia de buscar soluciones frente a la alternativa de escalar el conflicto.

En los docentes que forman a los mediadores y apoyan el centro de mediación.

Los docentes que forman y sirven de apoyo en el Centro de mediación, deben desarrollar competencias ciudadanas que los habiliten para ser buenos mediadores. Este conocimiento les facilita el proceso de formación de los estudiantes, y les permite adaptar o cambiar los ejercicios que se le proponen en este módulo, según su apuesta pedagógica y según los retos que la formación vaya planteando en el curso del proceso.

En los estudiantes que acuden a la mediación.

La participación en procesos de tramitación alternativa de los conflictos produce consecuencias, tanto para los mediadores como para las partes enfrentadas que acuden a la mediación.

En ellas se van provocando –de manera tímida primero, y de forma más fuerte después–, casi todas las habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales que hemos mencionado, a propósito de los mediadores. En este caso, las destrezas sociales se aprenden en el curso mismo de la mediación (aprender haciendo).

Competencias comunicativas.

La participación como interesados en ejercicios de mediación genera o refuerza competencias comunicativas porque las partes, ayudadas por el mediador, deben restablecer los lazos de comunicación que se vieron rotos por el conflicto. Para lograrlo, deben realizar ejercicios de

escuchar y entender lo planteado por el opositor, y comunicar sus puntos de vista y decisiones lo más claramente posible.

Competencias cognitivas.

Además de escuchar, de la mano del mediador, realizan ejercicios para entender los puntos de vista y las argumentaciones del oponente, y también para explicar y argumentar los puntos de vista propios.

Las partes son los protagonistas principales en la identificación y construcción de diversas alternativas de acuerdo, y en el análisis de si son o no satisfactorias para ellas (exploración de soluciones y anticipación de consecuencias). En este aspecto, el mediador solo cumple un papel de catalizador del proceso.

Competencias emocionales.

Se debe conducir, a quienes hacen parte del conflicto, a controlar sus emociones, y cambiar su deseo de profundizar la confrontación, por el de explorar soluciones.

Competencias integradoras.

El proceso de mediación produce resultados no solo en relación con el conflicto que se tramita, sino que contribuye a la construcción de competencias para resolver conflictos en general. Fortalece las competencias integradoras de los estudiantes, construyendo estrategias que incluyen todos los tipos de competencias ciudadanas. La utilización de esta estrategia fortalece en los estudiantes las competencias sociales, que le facilitan su participación positiva en la vida social, tanto en su experiencia de estudiantes, como en aquella que les espera una vez egresen de las aulas de clase.

2.4 Organizar, trabajar y aprender con proyectos grupales.

Trabajar en equipo.

La evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional. Efecto de moda, bajo la influencia de los soñadores, dirán los que sólo se sienten bien siendo los «únicos maestros de a bordo». Sin embargo existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor. He aquí algunas:

- La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.
- La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación, por ejemplo, repartir las tareas de forma equitativa y compartir la información en el seno de la pareja, o delegar a los especialistas un problema que sobrepasa al profesor titular, con el máximo de indicaciones para facilitarles el trabajo.
- Se insiste cada vez más en la *continuidad* de las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio de alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.
- La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.
- La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a compartimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.
- Los padres se organizan, piden un diálogo de grupo a grupo y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.

- La constitución de instituciones en «personas morales», en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

De aquí se desprende que trabajar en grupo se convierte en una *necesidad*, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal. Al mismo tiempo, cada vez hay más profesores, jóvenes o menos jóvenes, que desean trabajar en equipo y aspiran a niveles de cooperación más o menos ambiciosos.

Algunos excluyen radicalmente trabajar en solitario, otros son más ambivalentes, pero ven las ventajas de una cooperación regular si esta les deja una autonomía suficiente.

¿Trabajar en equipo, qué supone exactamente? Existen varias clases de equipos. De la organización que permite repartirse recursos a la corresponsabilidad de un grupo de alumnos, hay varios niveles, que podemos esquematizar en el cuadro 3.

Incluso una organización puramente material supone algunas competencias, por ejemplo, para garantizar una cierta *justicia*. Cada vez que un colectivo recibe recursos para repartir, por ejemplo, fondos para la escuela, un material de video, o equipos informáticos, se plantea la cuestión: ¿a cada uno según sus necesidades, sus méritos, sus proyectos o a cada uno exactamente lo mismo? Un pseudoequipo puede explotar y perder sus recursos por no haber sabido encontrar una repartición a la vez inteligente y equitativa.

Cuadro 3. Trabajar en equipo: niveles de interdependencia.

NIVELES	REPARTICION DE RECURSOS	REPARTICION DE IDEAS	REPARTICION DE PRÁCTICAS	REPARTICION DE ALUMUNOS
Pseudoequip= organización material	•			
Equipo lato senso= grupo de intercambio	•	•		
Equipo stricto sensu = coordinación de prácticas	•	•	•	
Equipo stricto sensu = corresponsabilidad de alumnos	•	•	•	•

Un equipo *lato sensu* se limita a discutir ideas y prácticas respectivas, sin decidir nada. Sin embargo, estos intercambios exigen una forma de equidad al usar la palabra y a la hora de correr riesgos: si siempre son los mismos quienes explican, exponen un problema, piden un consejo, y siempre los mismos los que escuchan, critican o dicen «sólo hay que...», esto no durará. Además, un intercambio puede dañar la imagen de sí mismo de un practicante, incluso si ésta no disminuye formalmente su autonomía. Si cada cual se protege y únicamente ofrece una superficie lisa, los intercambios siguen siendo vanos. Si pasan a ser más auténticos y están mal dirigidos, pueden dejar heridas duraderas a los que tienen la impresión de no haber sido comprendidos o apoyados, sino más bien juzgados y desautorizados. Los miembros de los equipos que duran manifiestan grandes competencias de comunicación.

En un equipo *stricto sensu* esto resulta todavía más evidente, puesto que funciona como un verdadero colectivo, en beneficio del cual cada uno cede, voluntariamente, una parte de su libertad profesional. Cuando se limita a una coordinación de prácticas y cada uno vigila a «sus» alumnos, todo depende de lo que pongamos en común: se sobrevive fácilmente a una disfunción durante diez días de talleres para facilitar la comunicación antes de Navidad. Resulta más problemático en el marco de un dispositivo que, durante todo el año escolar, exige una división del trabajo flexible y un consenso regular sobre el programa, las actividades y la evaluación. La

corresponsabilidad de los mismos alumnos requiere todavía más competencias, puesto que, incluso si no se entienden, los profesores no pueden entonces separarse durante el año...

En todos los casos, es necesario que cada uno encuentre su lugar, proteja su parte de fantasía, incluso de locura (Perrenoud, 1994/; 1996c). Incluso en un equipo democrático, compuesto por iguales, algunos ejercen una fuerte influencia en las decisiones del equipo y tienen pues poco mérito al adherirse a ellas, mientras que otros tienen la impresión de sufrir «la ley del grupo» o de su líder. Sin competencias de regulación, que permitan expresar estas impresiones y proponer un equilibrio mejor, el equipo se romperá o irá hacia una parodia de cooperación.

En resumen, trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están más relacionados de lo que se piensa: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias respecto al trabajo en equipo esconden el miedo a no saber salir del apuro, «ser comido» o dominado por el grupo o sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe funcionar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega ni a superar, ni incluso a verbalizar.

Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias (Gather Thurler, 1996a, p. 151):

- 1.- Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un «pseudoequipo» a un verdadero equipo.
- 2.- Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional, no es trabajar en equipo *por principio», es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz Así pues es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que resolver.
- 3.- Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva

sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta su complejidad.

Yo destacaría especialmente la segunda idea: saber trabajar en equipo es también, paradójicamente, saber no trabajar en equipo cuando la cosa no vale la pena. La cooperación es un medio, que debe presentar más ventajas que inconvenientes. No hace falta obstinarse si, por ejemplo, el tiempo de consenso y la energía física necesaria para lograr un acuerdo son desproporcionados en relación con los beneficios esperados. Un equipo que dura posee un conocimiento único: dejar a sus miembros una amplia autonomía de concepción o realización cada vez que no sea indispensable estar cogidos de la mano...

El referencial adoptado aquí detalla competencias más precisas:

- . Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.
- . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- . Formar y renovar un equipo pedagógico.
- . Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

Examinemos con más detalle cada una de estas competencias.

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes.

La cooperación no implica siempre un proyecto común. Incluso cuando cada uno sigue su ruta y «hace lo que tiene que hacer», sucede que su interés le obliga a construir alianzas, acuerdos, colaboraciones puntuales, sin meterse por eso en el mismo lío constantemente. Así pues saber cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo. Entenderse con los padres para hacer frente al absentismo o a la indisciplina de su hijo, o con los compañeros para vigilar los recreos alternativamente, no significa todavía formar un verdadero equipo.

Podemos definir un equipo como un grupo reunido para un proyecto común, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Los proyectos son tan variados como las situaciones y las acciones posibles en el oficio. Yo distinguiré dos clases:

. Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa, por ejemplo, montar un espectáculo en común, organizar una jornada deportiva, proponer talleres para facilitar la comunicación, editar un periódico; la cooperación es entonces el medio para realizar una empresa que nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo; esta se detiene en el momento en que la empresa se acaba.

. Los proyectos en los cuales la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos, puesto que pretenden instaurar una forma de profesionalidad interactiva (Gahter Thurler, 1996o) que se parece más a una forma de vida y de trabajo que a un camino para lograr un objetivo preciso.

Por supuesto, la oposición no es absoluta: un equipo reunido para dirigir una empresa definida, en su momento, puede iniciar una nueva aventura e instituirse en red permanente de cooperación; o, al contrario, un equipo basado en las ganas de trabajar en grupo conduce a implicarse en empresas comunes, que se convierten a veces en su principal razón de ser.

En los dos casos, es importante saber elaborar un proyecto. En una «cultura de proyecto» (Boutinet, 1993), cada uno está familiarizado con la idea de proyecto. De ahí a dominar las fases de negociación y dirección de un proyecto colectivo, hay un paso...

En el proyecto de tipo «empresa colectiva que aspira a una realización», resulta relativamente fácil identificar el producto al cual se aspira, pero falta ponerse de acuerdo en la imagen exacta que se tiene de éste, el nivel de exigencia, los destinatarios, el calendario, la división de tareas, el liderazgo, todas ellas cosas que deben ser aclaradas para que cada uno pueda empezar con conocimiento de causa.

En un proyecto de tipo «puesta en común de fuerzas y de ideas, coordinación de prácticas», la razón de ser de la cooperación es más difícil de formular. A la pregunta: «¿Qué vamos a hacer juntos?», entonces se puede responder: «Lo decidiremos juntos», dejando al preguntón con las ganas. Es también más arriesgado: cuando se proyecta montar un espectáculo, se trata de una acción delimitada, mientras que el proyecto de trabajar en grupo se extiende a las relaciones profesionales cotidianas, manifiesta la necesidad de compartir, romper la soledad, formar parte de un grupo, todas ellas cosas que a veces provocan la risa burlona de los cínicos, las advertencias de los escépticos o las mofas de los que consideran cualquier duda profesional una declaración de debilidad o incompetencia.

En ambos casos, la génesis de un proyecto es una cuestión de representaciones compartidas de lo que los actores quieren hacer juntos. Si no hacen este trabajo al principio, deberán hacerlo más tarde, a la primera divergencia grave, a la primera crisis. Si un equipo no es capaz de decirse, de una forma explícita, lo que los mantiene unidos, el equipo se deshace o experimenta una regresión con un pretexto falso ante los primeros obstáculos. Ahora bien, articular representaciones es abrir un espacio de libre expresión en el proyecto y antes del proyecto, escuchar las proposiciones, pero también descodificar los deseos menos confesados de sus compañeros, explicitar los suyos, buscar compromisos inteligentes.

Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de varias fases del «ciclo de vida de un proyecto», sobre todo de su génesis, siempre incierta. Hablar de los miedos, de los fantasmas, de perder su autonomía, de territorios que proteger, de los poderes que tomar o sufrir (Perrenoud, 1996c), competencias e incompetencias que manifestar o que construir, en resumen, de todas las vicisitudes de las relaciones intersubjetivas (Cifali, 1994) no es entonces un lujo, sino una condición de puesta en marcha, en una transparencia relativa y un cierto equilibrio entre los deseos de unos y otros.

Estudiar en grupos.

Una parafrase: Cuando un grupo controla el proceso (de aprender), el conocimiento es más rápido, más pertinente y sostenido. La evaluación esta construida sobre la competencia y el control del grupo.

La filosofía de los grupos de proyectos.

Aprender en grupo o trabajar en grupos implica valores compartidos y/o aprendidos, recursos y maneras de hacer las cosas. Los grupos eficazes aprenden a conseguir resultados asociando estos factores.

Pero, cada grupo y cada individuo, estara eficaz solo si desea adoptar y/o respetar las diferencias dentro del grupo.

La interacción dentro del grupo tiene su base en el respeto y estímulo mutual.

La creatividad es a menudo imprecisa.

Las ideas son importantes para el éxito del proyecto, las personalidades no lo son. La fuerza de un grupo queda en su capacidad de desarrollar ideas que los individuos tienen.

La incompatibilidad puede ser una extensión de la creatividad; el grupo debe darse cuenta de esta posibilidad. Resolver el conflicto mantiene el equilibrio de las metas finales con respeto mutual. Es decir, un proyecto de grupo es una experiencia para aprender, cooperativa más que competitiva.

Las dos metas principales de un grupo de proyecto son:

- Lo que se aprende: las informaciones factuales como el proceso.
- Lo que se presenta: documentos escritos, presentación y/o proyecto de los medios de comunicación.

Qué	Quién	Cómo	Cuándo
Autoinstrucciones: intereses y calificaciones	todos		Reunión
Determine el empleado así que la grabación de las reuniones	todos	<ul style="list-style-type: none"> • Determinado por el proceso de grupo, los factores que se deben considerar: los voluntarios, la experiencia, la habilidad, el deseo de aprender la manera de distribuir/contabilizar las actas. <ul style="list-style-type: none"> ○ examinar las actas para seguir la progresión. 	Reunión
Establezca grupos de comunicaciones: frecuencia y medios todos	todos	<ul style="list-style-type: none"> • Las reuniones cara a cara: la hora y el lugar, el teléfono: la lista de números & las horas convenientes, el correo electrónico: las direcciones (listas de distribución). 	Reunión
Resuma los objetivos	todos	<p>Sugestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada miembro escribe independientemente dos o tres objetivos principales del proyecto. • El grupo compara y se pone de acuerdo sobre los objetivos. 	Reunión
Determine el proceso para alcanzar objetivos	todos	<ul style="list-style-type: none"> • Planee instrumentos de planificación, planee instrumentos de producción (tratamiento de textos, demostración informática (PowerPoint), etc. • Etapas de desarrollo. • Secuencias críticas (la cronología) • Designe subgrupos. 	Reunión
En caso de subgrupos grandes: empiece de nuevo por arriba			

Investigación		<ul style="list-style-type: none"> • Investigación en biblioteca • Investigación con encuesta 	•
Analice la investigación/las conclusiones		<ul style="list-style-type: none"> • Chequear a mediados • Pensar en los huecos • Pedir asistencia 	•
Describa el “producto”		<ul style="list-style-type: none"> • Párrafo inicial/comunicado de la tesis • Temas individuales 	•
Escriba/Compile documento/presentación		<ul style="list-style-type: none"> • Párrafo inicial • Parte principal • Argumentos finales/comunicado 	•
Documente y establezca la bibliografía			
Analice			
Examine y evalúe		<ul style="list-style-type: none"> • El producto • El proceso • La participación 	•
Resuma			
Ensaye la presentación			
Presente el producto final			
Celebre			

El papel de los instructores/maestros/profesores:

- El éxito del resultado depende de la claridad de los objetivo(s) dados por los maestros, así que las indicaciones de lo que se espera. El desafío del grupo es de interpretar estos objetivos y entonces determinar cómo alcanzarlos.

- El proceso de trabajo de grupo es eficaz solo si los maestros o instructores controlan y dirigen el proceso. Los proyectos de grupo no son grupos colaborativos informales. Los estudiantes deben darse cuenta y prepararse para este proceso de grupo. Los proyectos de grupo cooperativos deben estar estructurados para que ningún individuo pueda aprovecharse de los esfuerzos de sus compañeros.

Evaluar:

- Las recompensas tendrían que estar idealmente incluidas en el proceso, con miembros del grupo recibiendo sus recompensas por participar en el grupo y en el proyecto.

- El refuerzo externo (notas, etc) para los individuos puede tener su base en el perfeccionamiento al contrario de la evaluación comparativa. La evaluación comparativa tradicional perjudica a los equipos que tienen miembros que consiguen pocos resultados. La evaluación fundada en el perfeccionamiento recompensa el grupo por el progreso de un individuo. Las evaluaciones comparativas pueden tener un efecto negativo en los equipos: los miembros que sacan notas bajas están considerados “indeseables” y eso retrasa la realización.

¿Los que consiguen buenos resultados contra los que consiguen pocos resultados?

- Suponemos que los que consiguen buenos resultados aconsejan o enseñan a los que consiguen pocos resultados. Mientras que enseñamos a otros, podemos aprender más sobre el asunto. Mientras que enseñamos, hasta las preguntas sencillas que hace el que aprende nos hace examinar el tema de una manera nueva. Mientras que damos explicaciones, entendemos mejor el asunto. Los que consiguen pocos resultados enseñan entonces a los que consiguen buenos resultados

- Los que consiguen buenos resultados sacan provecho de la manera de aprender en grupo de maneras diferentes: aptitudes para dirigir, aumento de autoestima, aptitudes para resolver los

conflictos y aptitudes para emprender varios papeles. Todo eso forma parte del proceso de aprender y de la mejora del estudiante.

2.5 Los procesos de tutorías en los distintos niveles educativos.

Hacia un modelo integrador de la tutoría.

Por todo lo comentado anteriormente, es importante dar el paso hacia un modelo integral de la acción tutorial y la orientación que incluya los distintos aspectos que conforman el desarrollo integral del alumnado (personal, académico, profesional, social, emocional), en sus diferentes modalidades de tutoría (tutoría académica o de asignatura, la tutoría de la carrera o de acompañamiento y la tutoría de asesoramiento personal, además de la tutoría de iguales y la tutoría de prácticum), con la implicación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia, orientadores) y en todos sus niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y educación superior).

La acción tutorial ha de ayudar, orientar, acompañar al alumnado desde su más temprana edad, facilitándole la madurez y la formación integral necesarias para desenvolverse con éxito en cualquier situación de la vida. Si hemos hablado de la conveniencia de una educación integral que prepare para la vida, también hemos de plantear una tutoría integral que vaya en consonancia con esa nueva concepción de la educación.

Hay una serie de razones que justifican la necesidad de esta tutoría integradora (Álvarez González y Álvarez Justel (2012, 2014, 2015):

- 1) El modelo tutorial existente no ha dado los resultados que se esperaban porque desde sus inicios se ha visto como algo desligado de la función docente y del desarrollo académico y curricular del alumnado.
- 2) La estrategia utilizada en su elaboración y desarrollo no ha sido la adecuada porque se han adoptado estrategias y metodologías poco implicadoras y escasamente motivadoras.

- 3) Se ha centrado fundamentalmente en algunos aspectos de la dimensión académica (aclarar dudas y revisar trabajos, entre otros aspectos).
- 4) El profesor sigue siendo un actor esencial en los procesos de aprendizaje del alumnado. El docente tiene un papel primordial para individualizar, supervisar y evaluar el trabajo autónomo del alumnado.
- 5) Se ha de crear un espacio de convergencia docente y tutorial si se quiere desarrollar el proceso tutorial de forma operativa y eficiente.
- 6) Se ha de acompañar al estudiante en su proceso formativo para que adquiera una formación integral en todos sus aspectos (personal, académica, social, profesional y emocional).
- 7) La tutoría es multidisciplinar e interdisciplinar que implica a todos los agentes educativos y de forma colaborativa.
- 8) Ha carecido de objetivos y contenidos concretos. En la mayoría de las ocasiones se ha guiado por el voluntarismo del tutor y con una deficiente concreción.
- 9) Poco uso de las TIC por parte de los tutores y escaso número de estudiantes que utilizan el espacio virtual.
- 10) Es necesario un cambio de actitud por parte de la institución educativa y de los diferentes agentes educativos (profesorado, alumnado, familias, etc.). En definitiva, se ha de redefinir la función docente y tutorial del profesorado con el apoyo de la institución.

Una vez comprobada la necesidad de un modelo integrador de la tutoría ¿qué características lo definen? (Álvarez González, 2013, 2014; Álvarez González y Álvarez Justel, 2014) (tabla 3).

Tabla 3. Características que definen el modelo integrador de tutoría.

Características que definen este modelo integrador de tutoría
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ha de estimular el desarrollo integral del alumnado a nivel personal, académico, social y profesional. El mismo alumnado reclama una participación en el espacio tutorial que favorezca su desarrollo integral. ➤ Se ha de convertir en un modelo de acompañamiento integral al alumnado a nivel institucional y reconocido por todos. ➤ La tutoría ha de considerarse como algo inherente a la educación y ha de estar integrada en el currículum, si queremos que se convierta en uno de los factores de calidad de la educación y así producir un efecto sinergia. ➤ Ha de facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias personales y profesionales para la construcción del proyecto de vida. ➤ Ha de concebir la orientación y la tutoría como una acción multidisciplinar e interdisciplinar para afrontar los procesos de acompañamiento del alumnado que le ayude a planificar su proyecto de vida y fomentar el éxito. ➤ Ha de permitir una mejora en el proceso de acompañamiento del alumnado. ➤ Tanto el profesorado como el alumnado necesitan tiempos y espacios compartidos para desarrollar su acción tutorial. ➤ La institución educativa tiene la responsabilidad de identificar los cambios necesarios para una educación integral del alumnado (espacios de convergencia docente y tutorial). ➤ Se ha de crear una política institucional que regule y gestione la acción tutorial como una tarea integrada en el modelo educativo de la institución. ➤ Un plan institucional de tutoría en los diferentes niveles educativos (desde educación infantil a la educación superior), que debe desarrollarse a lo largo de los distintos cursos y niveles (programación horizontal y vertical). ➤ Ha de ser un modelo adaptado a las necesidades del alumnado y a la propia institución. ➤ Se ha de potenciar el uso de las TIC en la tutoría para fomentar el intercambio, la participación, la interacción, los recursos y un seguimiento más personalizado del alumnado.

- Y requiere de un plan de formación y capacitación de todo el profesorado y del resto de agentes implicados. Para ello, primero se les ha de informar de su nueva labor, después se les ha de implicar, motivar y finalmente se les ha de formar.

Tabla 3. Características que definen el modelo integrador de tutoría.

Objetivos de este modelo tutorial

Los objetivos han de ir en consonancia con las características que definen este modelo integrador de la tutoría (Tabla 4).

Objetivos del modelo integral de tutoría
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo integral del alumnado a lo largo de su proceso formativo. • Favorecer la integración y la adaptación del alumnado al nuevo curso académico, etapa, ciclo. • Acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje (enfoques, estilos, estrategias, metodología, dificultades de aprendizaje, abandono, fracaso escolar, etc.). • Promover el desarrollo personal y social (conocimiento de sí mismo y de los demás, autonomía, autoestima, conciencia y regulación emocional, competencia social, habilidades de vida, habilidades sociales, etc.). • Estimular el desarrollo profesional (toma de decisiones, proyecto profesional). • Proporcionar atención a la diversidad y a una adecuada inclusión en el aula y en el centro (adaptaciones curriculares y metodológicas, agrupamientos flexibles, planificación multinivel, inclusión social y académica). • Facilitar los procesos de transiciones académicas y laborales (familia-escuela, infantil-primaria, primaria-secundaria, secundaria-educación superior, educación superior-mundo laboral). • Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y entorno social). • Posibilitar la conexión con otros servicios de apoyo al alumnado y a la tutoría (servicios de orientación, servicios sociales, servicios sanitarios, servicios de empleo, etc.). • Potenciar el uso de las TIC.

Tabla 5. Dimensiones de la tutoría integral por niveles educativos.

Infantil y primaria	Secundaria	Educación Superior
<p><i>Desarrollo del proceso de adaptación escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración al centro • Integración en el grupo clase. <p><i>Desarrollo del conocimiento de sí mismo y autonomía personal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía física y emocional • Autoconcepto y autoestima • Conciencia y regulación emocional • Valores <p><i>Desarrollo de actitudes, hábitos y valores del trabajo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden • Cuidado/limpieza • Participación • Puntualidad • Desarrollo de tareas • Trabajo en equipo <p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación • Tolerancia • Responsabilidad • Autonomía <p><i>Desarrollo de aprendizajes básicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes instrumentales básicos • Prevención de las dificultades de aprendizaje. <p><i>Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones cotidianas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión personal • Dimensión cognitiva • Dimensión familiar 	<p><i>Desarrollo del proceso de acogida y adaptación al nuevo centro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración al centro • Grupo dinámico y participativo. <p><i>Desarrollo del conocimiento de sí mismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de su situación madurativa (adolescencia) • Capacidades y aptitudes • Autoconcepto y autoestima • Personalidad • Madurez personal y vocacional • Intereses y preferencias • Expectativas • Valores • Hábitos de trabajo y estudio • Rendimiento académico <p><i>Desarrollo de la atención a la diversidad y la inclusión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención individualizada al alumnado con NEE • Favorecer la inclusión <p><i>Desarrollo socioemocional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación receptiva y expresiva • Comprensión de los demás • Compartir emociones • Regulación de las emociones • Autonomía emocional • Comportamiento prosocial y cooperativo • Trabajo en equipo. <p><i>Desarrollo de los hábitos de autonomía y de los procesos de aprendizaje:</i></p>	<p><i>Desarrollo del proceso de acogida y adaptación a los CFGS y a la universidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de transición educación secundariaeducación superior • Adaptación a los estudios superiores. <p><i>Desarrollo de la identidad personal y profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus experiencias académicas y profesionales • Sus concepciones sobre la institución y los estudios elegidos • Sus habilidades y competencias (estilos de aprender y evaluar, inteligencia emocional, creatividad, etc.) • Su proyecto profesional <p>Desarrollo interpersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para comunicarse • Habilidades para comprender a los demás • Habilidades para trabajar en equipo <p><i>Desarrollo de los procesos de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica personal: motivación para el estudio, imagen positiva de sí mismo y valores para el estudio • Habilidades conductuales:

<p><i>Vinculación de la escuela con la familia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones periódicas • Desarrollar temas de interés. <p><i>Desarrollo del conocimiento del entorno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación y exploración de su entorno próximo • Relaciones con los demás • Resolución de conflictos • Paulatina independencia de los adultos. <p><i>Desarrollo del conocimiento de los oficios y profesiones que desempeñan los adultos que les rodean:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los distintos oficios y profesiones. <p><i>Desarrollo del proceso de transición:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia- educación infantil • Educación infantil-primaria • Educación primaria-secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzamiento de los hábitos de autonomía • Reforzamiento de los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje. <p><i>Desarrollo del conocimiento del entorno educativo y profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información académica (itinerarios educativos) • Información profesional y ocupacional (itinerarios socio-laborales) <p><i>Desarrollo del proceso de toma de decisiones personal y vocacional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones personales • Decisiones académicas • Decisiones sociolaborales <p><i>Desarrollo de los procesos de transición:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Secundaria- universidad • Secundaria- CFGM y CFGS • Secundaria- mundo laboral. 	<p>planificación y gestión del tiempo, atención y concentración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas: tratamiento de la información, memorización y evocación • Habilidades contextuales: institución educativa, profesorado, familia, etc. • Metodología de trabajo en las diferentes asignaturas • Productos de evaluación • Formación investigadora <p><i>Orientación en los diferentes itinerarios educativos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de las diferentes trayectorias educativas • Toma de decisiones <p><i>Desarrollo de los procesos de inserción socio- laboral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Itinerarios de empleabilidad • Jornadas informativas • Trabajo por internet • Contactos profesionales (colegios profesionales, asociaciones profesionales, ONGs)
---	--	--

Unidad 3

Orientaciones metodológicas en las tutorías

- 3.1 Atención personalizada o en grupos de aprendizaje.
- 3.2 Tutoría activa y reflexiva.
- 3.3 Diseño de sesión de tutorías.
- 3.4 Retos en el proceso de tutorías.
- 3.5 Orientaciones didáctico-pedagógico de las tutorías.

3.1 Atención personalizada o en grupo de aprendizaje

¿Cómo son nuestros alumnos? Cada una de esas personas en desarrollo y construcción, son lo más importante, el fin último de nuestro trabajo. Para realizarlo hay que conocerles. ¿Cómo podríamos ayudarles sin no sabemos cómo son, cómo funcionan, su momento evolutivo, sus puntos fuertes y débiles? Los adolescentes son como son, al igual que cada etapa de desarrollo.

Actuaciones para atender individualmente a los alumnos

Sugerimos una serie de acciones que podemos realizar para conocer a cada persona de nuestro grupo-clase. Supone cierto volumen de trabajo pero desde nuestra experiencia sabemos que es posible y muy útil.

Análisis del expediente educativo del alumno

Cuando nos hacemos cargo por primera vez de grupo de alumnos es conveniente que nos habituemos a consultar el expediente con el historial académico de cada alumno. De forma semejante a lo que ocurre en el mundo sanitario, donde es muy importante el historial médico para realizar buenos diagnósticos e intervenciones, desde la perspectiva educativa, para la comprensión del estado de cada alumno en un momento determinado es imprescindible conocer su historial anterior; y éste se recoge básicamente en expediente.

Con el fin de poder visualizarlos rápidamente y poderlos manejar con agilidad, nosotros hemos creado un sistema codificado; con pocos signos podemos tener una visión global de la

trayectoria de un alumno durante su escolaridad. Incluimos nivel o curso, media aritmética de calificaciones y número de suspenso, tal y como ejemplificamos.

4P2-6P4R3-1S5R2-1SCE5,4-3SDC

Esta secuencia significa:

En 4º de Primaria suspendió 2 áreas; en 6º de Primaria le quedaron 4, repitió curso y le devolvieron a quedar 3 áreas el curso que repitió; en 1º de Secundaria le quedaron 5 materia, repitió y le quedaron nuevamente 2; en 2º de Secundaria se incluyó en el Programa de Compensación Educativa y le quedaron 5, pero tras los exámenes de septiembre le quedaron 4,; actualmente cursa 3º en un Programa de Diversificación Curricular destinado a alumnos con

Cuestionario base para conocer al alumno

El cuestionario nos permite obtener de forma económica una gran cantidad de información escrita en poco tiempo. Es bueno que diseñemos nuestro propio cuestionario; podremos ir perfeccionando año tras año, suprimiendo preguntas irrelevantes, e introduciendo otras, que desde nuestra experiencia nos proporcionan la información y las opiniones de nuestros alumnos que necesitamos.

- Nivel de estudios y situación laboral de los padres.
- Número de hermanos y lugar que ocupa el alumno.
- Tiempo diario que suele dedicar a la realización de las tareas escolares en casa, diferenciando ejercicios y estudio.
- Estrategias que suele utilizar para preparar un examen.
- Ayudas que tiene el alumno fuera del centro escolar como asistencia a academias, profesor particular, ayuda de algún familiar, etc.
- Expectativas de futuro, profesionales que le atraen más, estudios que piensa elegir, etc.
- Expectativas de la familia.

-Aficiones, preferencias de ocio...

Hemos de partir de la base de que las contestaciones a estos cuestionarios han de ser confidenciales y así hemos de asegurarlo; podemos igualmente abrir la posibilidad de que manifiesten cuestiones que más les preocupen.

Este instrumento puede requerir en algunos casos del uso de otras técnicas posteriores a aplicar con algunos alumnos para completar o esclarecer la información que se derive del mismo.

Entrevista con la familia

No conoceremos bien a cada uno de los alumnos y alumnas del grupo si no conocemos a sus familias. La entrevista es uno de los medios más eficaces para lograrlo. La entrevista es una de los medios más eficaces para lograrlo. Por ello hemos de proponernos mantener una con cada familia a lo largo del primer trimestre. Obviamente debemos priorizar las familias de aquellos alumnos que presenten mayores dificultades, cualquiera que sea la causa.

Para que podamos tener un contacto mínimo con todas, deberemos limitar el tiempo de cada entrevista; veinte minutos bien organizados pueden ser suficientes. Después, la frecuencia será dictada por la evolución de cada uno. Sin embargo, por defecto, conviene establecer un mínimo de entrevistas formales a lo largo del año, aunque sean para informar y confirmar que todo transcurre positivamente.

Entrevista con el alumno

Con los alumnos tenemos muchos contactos, casi siempre en grupo, la mayoría superficiales referidos a contenidos relativos al funcionamiento del mismo o con cuestiones de aprendizaje de por medio. En pocas ocasiones se produce una relación personal, indirecta. Sin embargo, para conocerles es necesario este contacto personal, sobre todo al principio. Por ello también proponemos planificar el tiempo para mantener una entrevista con cada

uno. No podrán ser muy largas, puesto que, desgraciadamente, no dispondrás de tiempo para ello. Entre 10 y 15 minutos pueden ser suficientes.

Exámenes y pruebas estandarizadas

Como estamos viendo, las variables intervienen en el desarrollo educativo de un alumno son muchas. La variable inteligencia, sin tener un valor absoluto, es importante: la primera medida de atención a la diversidad debería ser exigir a cada uno en razón de sus capacidades, y para ello hay que conocerlas.

Será especialista en orientación escolar quien nos proporcione el dato. Si no lo tuviera, deberemos trabajar en el centro educativo para que se implante un sistema de valoración de aptitudes intelectuales de todo el alumnado. En cualquier caso, debemos solicitar la evaluación de estos factores en los alumnados que tengan más dificultades.

De especial interés resulta el contar con algún cuestionario de adaptación que nos permita identificar variables psicosociales que puedan afectar el rendimiento de nuestros alumnos. Algunos de estos cuestionarios vienen en manuales de tutoría y no precisan de la intervención de profesionales especializados.

En cuanto a otro tipo de aptitudes más relacionadas con nuestra propia materia, contamos con los protocolos de competencia curricular elaborados para determinar el nivel de los alumnos en diferentes materias. En este sentido los exámenes finales de los cursos anteriores pueden servirnos. Hay muchos profesores que tienen elaboradas pruebas de evaluación; pueden ser muy útiles.

Observación incidental y sistemática

La observación es una técnica de investigación, imprescindible en nuestro quehacer diario como educadores. Su dificultad reside en el objeto de nuestra observación; hay que *saber mirar*. Para esto es fundamental tener presentes las variables relevantes en el proceso de

aprendizaje del alumnado que más arriba hemos comentado. La observación va a ser muy útil sobre todo para averiguar:

-Estilo de aprendizaje: ¿Qué hace el alumno o cómo se organiza para afrontar la realización de las tareas o para resolver una pregunta o problema? ¿Se planifica previamente o inicia la realización sin una reflexión previa? ¿Qué tipo de informaciones utiliza mejor? ¿En qué contextos obtiene mejor rendimiento? ¿En qué medida es autónomo para realizar determinadas actividades?

-Autoconcepto: ¿Qué piensa el alumno de sí mismo? ¿Se valora? ¿Cree en sí mismo? Esto no suele averiguarse con preguntas directas; es más fácil observarlo estando atentos a sus verbalizaciones, a qué atribuye lo que le sale bien o mal, a cómo se describe a sí mismo en redacciones, cómo reacciona ante los errores cometidos, etc.

-Causas de los problemas de comportamiento: Cuando estos son reiterados podemos intentar averiguar las claves que inciden en que se produzcan estas conductas por medio de la observación y registrando la circunstancias de esos momentos: en qué contexto se producen, qué ocurre antes, qué hacen los demás después, qué solemos hacer nosotros, etc.

La observación más eficaz es la llamada “sistemática”. Ésta nos exige fijar previamente qué es lo que queremos ver y registrarlo de forma minuciosa por cualquier medio (escrito, audio, audiovisual). Posteriormente se analiza los datos para llegar a conclusiones útiles. El ritmo de la vida escolar no suele permitir que podamos realizar observaciones de este tipo mientras desempeñamos nuestro trabajo en clase, recreos o pasillos. Siempre podrá ser un compañero o el orientador quien realice observaciones sistemáticas de alguno de nuestros alumnos.

Acoger a un alumno nuevo

El clima general de convivencia en un centro escolar es un factor educativo muy importante, si el clima es positivo, agradable, tolerante, respetuoso con las personas, cálido y afectuoso,

el nuevo alumnado que se incorpora tiende a adaptarse al mismo con relativa facilidad. El momento en que un alumno o alumna ingresan por primera vez es crucial y hay que cuidarlo. Lo ideal es que el centro cuente con un *Plan de acogida*. Si no lo hubiese, podemos plantearnos algunas acciones desde nuestro grupo-clase.

El grupo-clase

En este sistema que es el centro educativo, y como una unidad fundamental del mismo, debemos entender el subsistema que tiene más influencia en el alumnado: *el grupo-clase*. En el mismo los alumnos realizan la mayoría de las actividades, se producen las relaciones más intensas entre iguales y es también el espacio que comparten durante más tiempo. En cada grupo-clase se establece un peculiar *clima de aula* en razón de sus relaciones con el sistema al que pertenece, el centro educativo y las relaciones que se dan en el interior del grupo. Los modos de interacción establecidos entre sus miembros y éstos con los profesores, las normas explícitas e implícitas, la disposición del mobiliario, la ubicación de los alumnos en el aula y hasta la decoración condicionan y determinan el clima.

Nuestro papel como tutores dentro del grupo consiste precisamente en tratar de articular todos esos elementos y factores para obtener el clima de aula que más beneficie al grupo.

El grupo clase se puede estudiar desde dos dimensiones fundamentales: *su estructura y su finalidad*.

La *estructura* del grupo-clase viene definida por la jerarquía establecida por la misma normativa; por un lado, el liderazgo formal ejercido por los profesores sobre el grupo bajo la coordinación de un tutor o tutora; por otro lado, el grupo de alumnos representado por su delegado o subdelegado. Pese a estar supeditada a un marco legal concreto, el tutor, equipo docente y grupo de alumnos tienen autonomía suficiente como para establecer un régimen específico de funcionamiento adaptado a las características, proceso y necesidades del propio grupo en cada momento.

En relación a la *finalidad*, el grupo tiene una tarea común: prepararse para continuar estudios y para la vida activa y adulta, a través de currículo. Su eta inmediata es aprender y, en la percepción del alumnado, aprobar. En este sentido, las evaluaciones se convierten en el momento fundamental para la retroalimentación y evaluación de los planes individuales y de grupo. Como tutores no debemos obviar estos momentos para el análisis, planificándolos y desarrollándolos con criterio junto con el grupo de alumnos, el equipo docente y las familias. Siguiendo a Tuckman, un clásico en el estudio de grupo, destacamos las cuatro fases que te orientarán en el análisis e intervención sobre tu propio grupo.

FASE 1: Formación del grupo.

Se trata de una etapa de configuración. Cada uno de los componentes del grupo trata de ganar posiciones y ocupa un lugar determinado dentro del mismo, de forma más o menos titubeante. Es cuestión de supervivencia, de marcar territorios. En la medida en que no se perciban límites, los componentes del grupo irán ensanchando su espacio de influencia. Muy pronto se establecerán algunos liderazgos.

En esta primera fase, sin embargo, se está a la expectativa y se respetará con naturalidad el liderazgo del profesor si este se impone con relativa determinación. Los roles individuales y las responsabilidades aún no se han definido, por ello es fundamental que el profesorado sea capaz de esclarecer su función y establecer su autoridad de forma que sea básicamente aceptada.

FASE 2: La lucha por el poder.

Ya establecido el grupo, se inicia un periodo competitivo para alcanzar una posición, autoridad e influencia entre sus miembros. En este momento ya se han medido las fuerzas y cada componente del grupo intuye hasta dónde puede llegar.

En cualquier caso, trataré de forzar situaciones. Se caracteriza esta fase por un prolongado estado de insatisfacción, ajuste o pugna por liderar el grupo, tratando de cuestionar la autoridad de los líderes establecidos, el tutor y los profesores.

Supone un periodo de prueba para los diferentes líderes. Es la fase más incómoda de la vida del grupo, algo así como su adolescencia. Resulta complicado dirigirlo en este momento. Sin embargo, la gestión adecuada de este periodo garantiza el éxito posterior.

Los diferentes componentes del grupo rivalizan entre sí para adquirir posiciones, mientras tratan de establecer por si mismos relaciones con otros y con su líder, quien podrá recibir interpelaciones de los miembros del equipo educativo. Se forman subgrupos y se establecen rivalidades más o menos explícitas. Este periodo de conflicto distraerá a muchos miembros de su tarea principal: el estudio.

La guerra acabará cuando el líder imponga su autoridad y diferencie aquellos territorios que no está dispuesto a ceder y aquellos otros que son objeto de negociación. Los subgrupos se ordenarán conforme a las normas establecidas y todos tendrán más o menos claro lo que se puede y lo que no se puede hacer.

FASE 3: Normalización.

Este tercer período se conoce también como fase de integración u orientación. Una vez establecida la jerarquía definitiva y delimitadas las funciones y los espacios de poder compartidos, el grupo está en condiciones de definir sus metas. A partir de aquí los miembros del grupo comienzan a formular su propia identidad, que con relativa frecuencia estará por encima de la de sus subgrupos. El tutor se encuentra en situación de dirigir al grupo poniéndole metas y exigiendo esfuerzos comunes. La unión y el compromiso pueden ser fuertes en este momento.

El grupo se puede involucrar en actividades formales, divertidas y sociales. El equipo educativo, por su parte, discute y desarrolla sus procesos y su forma de trabajo. El líder, tutor o tutora, es respetado por el grupo y parte del liderazgo llega a ser compartido por todos. Si por el contrario la jerarquía impuesta es la de algún líder informal, alumno o alumna del grupo, el grupo-clase se orientará hacia el logro de otros objetivos diferentes a los académicos. Tendremos, en este caso, un serio problema como tutores.

FASE 4: Etapa de rendimiento.

A partir de este momento el grupo comienza a hacer su trabajo sobre la base de una estructura relativamente estable. Por ello este periodo se conoce también como fase de productividad. El equipo educativo está estratégicamente alerta. Sus miembros tienen una visión compartida y se sienten capacitados para tomar decisiones sin la intervención del tutor. Los desacuerdos dentro del grupo se seguirán dando como es obvio, pero son resueltos positivamente; los cambios necesarios en el proceso y la estructura son realizados cuando todos lo consideran necesario. Los miembros del grupo se cuidan entre ellos. En este momento el líder o tutor debe delegar tareas y proyectos entre sus miembros.

3.2 Tutoría Activa y Reflexiva

Principios de Intervención

Conocer a cada alumno

Sólo se ama lo que se conoce. Sólo cambia en positivo el que se siente querido. Conocimiento, afecto y cambio van necesariamente de la mano. La primera e imprescindible condición para ser un buen tutor pasa por la comprensión de la realidad de cada uno. Cuando les conozcamos de verdad y, nos sintamos próximos a ellos, haremos todo lo que esté en nuestra mano para que mejoren como alumnos y como personas.

TABLA 1.1 PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

AUTONOMÍA	Permitirles que empiecen a actuar por sí mismos, aún a riesgo de equivocarse. No hay educación sin asumir ciertos riesgos. No demos sólo órdenes. Hagamos
-----------	---

	sugerencias, preguntemos opiniones, mantengamos espacios y tiempos en los que puedan tomar decisiones.
DIFERENCIACIÓN	Hemos de aceptar el derecho que tienen a ser ellos mismos: opiniones, amistades, organización de su trabajo y de su tiempo, etc. Aceptemos que son distintos.
AUTOCONTROL	Reduzcamos la intensidad de control en razón de su madurez-responsabilidad. Mantengamos el control mientras adquieren la capacidad de autocontrol. Al principio reforcémosles frecuentemente los logros y utilicemos incentivos. Más adelante iremos difiriendo el refuerzo y los incentivos irán siendo más sociales y verbales. Utilicemos el castigo con medida; introduzcamos la reflexión al aplicarlo.
RESPONSABILIDAD	Hay que entrenarles en ella. Les damos libertad progresivamente en la medida que van adquiriendo responsabilidades. Han de ir conquistando su libertad.
AUTOESTIMA	Necesitan ser aceptados y valorados, en forma incondicional. Se valoran logros por encima de errores. No debemos retirar el afecto nunca.

¿Qué debemos saber de cada estudiante?

Como en muchas profesiones el saber técnico y especializado no es ver sino mirar, y saber qué es lo que hay que analizar. ¿Cuáles son las variables relevantes que debemos conocer y posteriormente manejar para intervenir como tutores de forma eficaz? Si nos mantenemos en el nivel de conocimiento genérico y simplista podemos catalogar alumnado tan sólo en torno a dos ejes o variables: capacidad cognitiva y capacidad de trabajo.

Dicho en términos coloquiales: listos-torpes y trabajadores vagos. Esto. Además de no corresponder con la realidad tienen el agravante de etiquetar a las personas tiene el agravante de etiquetar a la persona atribuyéndole una cualidad difícilmente modificable: “es torpe” o “es vago”.

Es necesario, por tanto, analizar otras muchas variables que debemos conocer y tener en cuenta para la planificación de nuestra acción. Las preguntas clave son:

- ¿Cuáles son los factores que influyen en cada alumno, en su proceso de aprendizaje y en momentos concretos del mismo?
- ¿Qué variables consideramos relevantes en el proceso educativo del alumnado y por qué?
- ¿Qué podemos aportar nosotros? ¿Qué depende exclusivamente de ellos?

3.3 Diseño de sesión de tutorías

Variables relevantes para conocer a cada alumno

Datos personales

¿Quién es este alumno o alumna en concreto? ¿Cuáles son sus circunstancias? Aparte de los datos básicos como son apellidos, nombre, número de expediente y grupo clase, destacamos

especialmente la fecha de nacimiento, dada la relevancia que puede tener a la hora de tomar decisiones académicas para la promoción o para hacer una derivación a un programa educativo concreto que requiera tener una edad determinada.

El teléfono, que se incluye en las bases de datos que maneja la administración del centro educativo, tiene un interés especial para localizar a determinadas familias. En algunos casos es necesario procurarnos el número que sea más operativo para las entrevistas y que no aparece siempre en las fichas de la matrícula. Nos referimos por ejemplo al móvil de la abuela que ejerce de madre, el hermano del inmigrante que habla castellano, etc.

Anamnesis o historial académico

¿Cuándo ha tenido o cuándo se iniciaron las dificultades de aprendizaje? ¿Desde cuándo mantiene su trayectoria actual? Es uno de los apartados más esclarecedores para interpretar la situación académica de un alumno.

El historial académico aporta una lectura longitudinal de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de obtener las calificaciones anuales del alumno es muy útil saber también el número de suspensos por cursos y evaluaciones, incluidas las pruebas extraordinarias porque nos permite ver con más detalle su evolución.

El historial contiene datos que requieren de un análisis posterior, pero que nos advierte de las posibles necesidades del alumno. Especialmente interesante es diferenciar si el éxito o fracaso escolar es coyuntural, limitado en el tiempo o estructural y ha configurado su forma de ser como estudiante.

Desde el modelo de tutorización preventivo que defendemos es un dato esencial que debería tener presente todo profesor. Los parámetros que siguen tratarán de poner luz a un historial académico tan complejo como éste.

Capacidades intelectuales

El rendimiento cognitivo global y factorial medido con tests o pruebas estandarizadas, constituye otro factor fundamental, ya que permite encontrar o descartar una explicación al historial académico.

Cualquier profesor en contacto continuado con distintas generaciones de alumnos puede intuir el nivel intelectual de un alumno determinado, pero existen muchos aspectos que pueden enmascarar este dato y no debemos fiarnos de nuestra intuición. Por ello debemos solicitar esta información al profesional de la orientación correspondiente cuando tengamos sospechas de que existe una baja capacidad intelectual que explique los resultados insuficientes de un alumno. De no ser así debemos plantear otras hipótesis como dislexia u otros problemas de lenguaje, de atención, socioemocionales, etc.

Medidas de atención a la diversidad

¿Qué medidas educativas se han utilizado o se están utilizando en este momento? Es importante que desde el principio conozcamos si el alumno ha sido atendido con alguna medida más o menos extraordinaria y cuándo. La existencia de estas medidas depende del sistema educativo en el que nos encontremos. Nos referimos, por ejemplo, a la inclusión del alumno en grupos de refuerzo de lengua o matemáticas, apoyo individualizado, repeticiones de curso, etc.

Competencia curricular

¿Cuál es su nivel medio de conocimiento en relación con el curso en el que está escolarizado? En este apartado debemos señalar el desfase o retraso que presenta el alumnado que requiere adaptaciones curriculares, es decir, modificaciones que introducimos en la programación destinada al grupo.

Es un dato muy relevante, ya que orienta a los profesores del equipo docente del alumno a la hora de diseñar las posibles adaptaciones. Se puede hacer una estimación del nivel de competencia a partir de evaluaciones iniciales (protocolos de competencia curricular) o después de analizar su expediente académico. Se entiende que un alumno con una materia pendiente del curso anterior tiene un desfase curricular en esa materia de, al menos, un curso; así mismo si tiene materias no superadas de dos cursos anteriores, entendemos que su desfase es de dos cursos o más.

Familia

VARIABLES DE TIPO FAMILIAR QUE CREAMOS QUE PUEDEN SER RELEVANTE. Es un parámetro esencial desde el punto de vista educativo. Aspectos como nacionalidad, composición familiar o del núcleo de convivencia., nivel sociocultural y económico, el número de hermanos y lugar que ocupa, actitud de los padres hacia el centro, expectativas familiares respecto a su rendimiento y estilo educativo son datos que es esencial conocer para plantearnos cualquier intervención directa con un alumno.

Merecen un comentario singular el nivel sociocultural o socioeconómico y los estilos educativos. El nivel sociocultural es un buen predictor de éxito académico. Las familias con un nivel sociocultural elevado tienen por lo general altas expectativas académicas en relación a sus hijos, lo cual condiciona sobremanera su rendimiento en la mayoría de los casos.

El nivel socioeconómico nos señala las facilidades o barreras con que se puede encontrar un joven en su recorrido académico o las premuras por acabar sus estudios cuanto antes para poder ayudar económicamente a su familia.

Finalmente, el estilo educativo de la familia resulta ser otro factor poderoso que incide en el éxito o fracaso de su hija o hijo.

Información cualitativa del proceso

¿Cómo ha evolucionado en su proceso de aprendizaje a lo largo de su escolaridad? Este apartado es una especie de cajón de sastre en el que volcamos toda la información relevante que vía oral se obtiene fundamentalmente de las sesiones de evaluación o de las diferentes entrevistas que mantenemos a lo largo del curso (padres, alumnos, profesores, etc.) Se selecciona aquella información significativa y relevante a lo largo de su proceso. Conviene ordenarlo por trimestres y cursos escolares, y da una visión global del proceso de un alumno tal y como ha sido considerado globalmente por cada uno de los equipos de profesores que ha tenido.

Se explicita, por ejemplo, la impresión que sobre el alumno tienen los profesores en un período determinado: “no trabaja lo suficiente; tiene dificultades de comprensión; se le ve poco integrado en el grupo; dificultades de atención; muy motivado por esta materia; lo intenta y no puede...”

Confidencial

¿Existe alguna circunstancia que condiciona de forma especial su proceso de aprendizaje o de desarrollo? Se trata de datos que requieren por parte de todos de una prudencia externa, pero supone una información relevante para entender el proceso educativo de cualquier alumno: enfermedad propia o de la familia, situaciones económicas desfavorables, relaciones entre los padres, etc. Dichas informaciones quedan custodiadas por el tutor o tutora y no deben darse por escrito. Normalmente no se explicitan, salvo que sea necesario por el bien del propio alumno o alumna.

Centro educativo de procedencia

Este dato resulta igualmente interesante, pues nos permite, en un momento dado, recurrir a dichos centros educativos para obtener una información más exhaustiva de cursos anteriores. Lo propio será anotar el centro y el nombre del tutor o tutora que tuvo en el último curso.

Decisiones educativas

¿Qué orientaciones o medidas de atención a la diversidad proponemos para el próximo curso escolar? Este parámetro lo utilizaremos al finalizar el curso para orientar el tutor, jefatura de estudio y equipo docente del curso siguiente de forma que haya continuidad en el proceso educativo que se sigue con el alumno.

Expectativas

¿Qué desea hacer el alumno en el futuro? ¿Cuáles son sus metas a medio y largo plazo? El sentido de su esfuerzo está en sus metas. Su motivación viene dirigida por los fines que se propone. Debe precisarse por cursos escolares, ya que aporta información sobre su expectativa en el momento actual y sobre la evolución de las mismas a lo largo de su escolaridad.

3.4 Retos en el proceso de tutorías

Enfoque sistémico ¿Cómo interactúan esas variables?

Manejamos todas estas variables entendiendo que su influencia en el desarrollo educativo del alumno no sigue una relación lineal de causa-efecto. Cada variable forma parte de un factor que interactúa con otros a la vez, configurando un tipo de relación singular con un significado propio, fruto de las interacciones complejas dentro de sistemas interrelacionados.

Así pensamos que no cabe atribuir el éxito o el fracaso de un alumno al funcionamiento de su familia o a la acción de uno o varios profesores o a su falta de hábitos; intentamos siempre relacionar todas las variables tratando de encontrar una explicación global de lo que ocurre, así como su determinación en factores para valorar su peso relativo en la resultante final. Por ello, cuando pretendemos introducir modificaciones o lo hacemos globalmente, incidiendo en diferentes variables y factores simultáneamente y también en la función que los

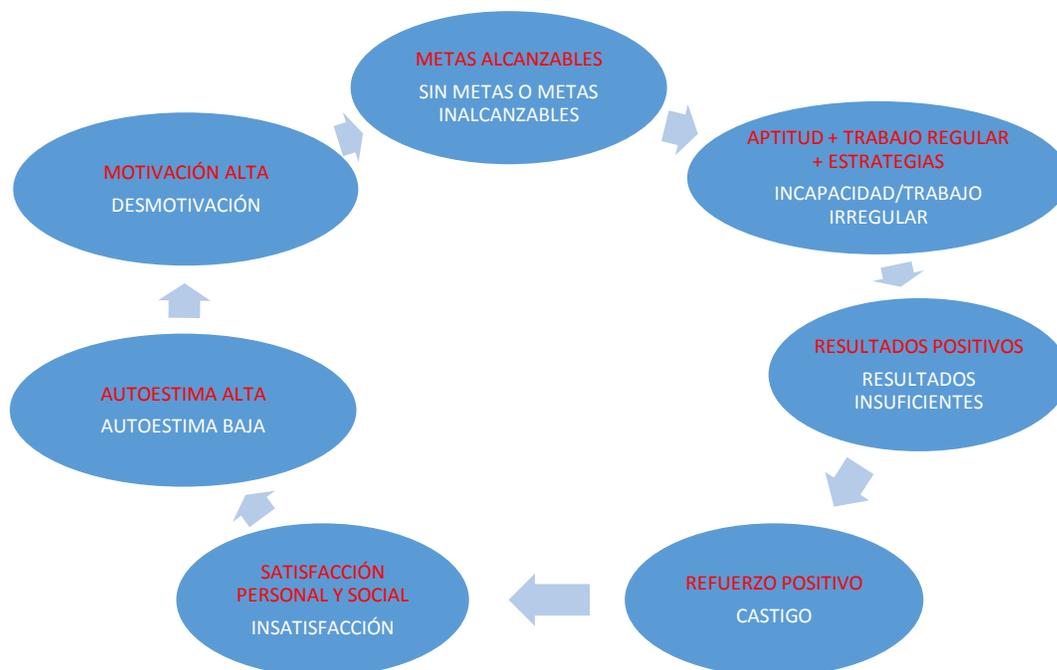
comportamientos problemáticos desempeñan para la persona y en el mensaje que transmiten.

Ámbitos de intervención en la dinámica del alumno

¿Cómo se puede afianzar el círculo de desarrollo? ¿Dónde y cómo se puede romper el círculo vicioso de fracaso? Es posible que en algún momento encontremos una explicación, un significado que desmonte o que justifique dicha circularidad. El fracaso escolar puede, por ejemplo, estar arraigado a la queja contra un padre déspota o ser, por el contrario, la renuncia a una lucha vivida como estéril.

No siempre tenemos acceso al significado de la conducta de nuestros alumnos. Debemos ser humildes y tratar de influir sobre los diferentes factores que dan razón de su funcionalidad o disfuncionalidad.

Círculo de desarrollo o fracaso



En las líneas que siguen tratamos de exponer los ámbitos desde los que podemos intervenir para cambiar la dinámica establecida. Más que una exposición teórica del enfoque sistémico

aplicado a la acción tutorial, tratamos de dibujar líneas de intervención que han mostrado su eficacia en nuestra experiencia educativa. Se trata de intervenciones globales, que inciden simultáneamente en varios aspectos y no en uno sólo, conscientes del funcionamiento sistémico de la conducta.

Metas alcanzables. Objetivos próximos al nivel de logro de los alumnos. Adaptaciones curriculares y, para todos en general, medidas de atención a la diversidad. Es decir facilitar el éxito. Es esencial convencer a nuestros alumnos de que pueden. Quien lleva tiempo rondando en el fracaso, necesita convencerse de que su experiencia no es absoluta y que en un momento dado puede cambiarla.

Trabajo regular. Reforzando positivamente, premiando, tanto el trabajo como los resultados. En la sociedad en general y en muchos centros educativos en particular se tienen en cuenta tan solo los resultados; se aprueba el examen o se suspende. Cuando ocurre suele no reforzarse en absoluto el esfuerzo y el trabajo invertidos. Una característica de nuestros alumnos fracasados es su escasa tolerancia a la frustración, lo que contribuye a perpetuar su nefasta situación. En este caso debemos forzar el éxito provocando una situación mantenida en el tiempo de esfuerzo. Ello requiere en ocasiones del uso de las técnicas de modificación de conducta. Sólo conseguiremos la motivación intrínseca de nuestros alumnos si antes hemos logrado que tengan la oportunidad de probar, experimentar el fruto del trabajo bien hecho.

Resultados positivos: Sin resultados no hay éxito. Para romper el círculo de fracaso debemos garantizar un mínimo de éxito. Las medidas de atención a la diversidad tratan de facilitar lo ajustando a exigencia la capacidad intelectual y de esfuerzo de los alumnos en un momento dado (adaptaciones curriculares). Ello no depende sólo de que el alumno se movilice, sino de que los profesionales no adecuemos a sus posibilidades. Generado el éxito, por pequeño que sea, estamos en condiciones de invertir el círculo del fracaso. A partir de este momento debemos ayudar al alumno a creer en el cambio. Hacerle consciente. El fracasado tiene una visión distorsionada de la realidad que engrandece sus fallos y empequeñece sus logros. Es nuestra tarea ayudar a los alumnos a “ver su éxito”. Para ello el conjunto de los profesionales

debemos actuar de forma coordinada y sistemática, tratando de focalizar la atención en los aciertos y no en los errores.

Refuerzo positivo: Siempre debe predominar el reconocimiento del trabajo del alumnado cuando hace lo que debe, sobre el reproche cuando no hace lo que debe. Debemos subrayar y destacar las experiencias de éxito con objeto de que sean generadoras de una nueva dinámica de éxitos. Posiblemente la ausencia de estos reforzadores ha cumplido la misión contraria al desarrollo personal y social de alumnas y alumnos.

Satisfacción personal y social: Cuando se hace algo bien y es reconocido siempre se siente esta satisfacción. Hay que saberla percibir y realzar. Hay que enseñar al alumnado a disfrutar y “regodearse” en lo que les sale bien, en sus éxitos. No sólo es una consecuencia de los aspectos anteriores, sino que es un objetivo en sí mismo. Muchos viven entrampados en la negatividad y la culpa. Son incapaces de disfrutar de sus propios logros, de permitirse saborear las mieles del éxito. Ello suele ocurrir en aquellos que viven en contextos familiares demasiado exigentes, en los que nada es nunca suficiente.

Autoestima: Cuando un alumno tiene baja autoestima hay que modificarla. La estrategia es que siga el círculo de desarrollo muchas veces, es decir, que recorra los pasos anteriores. Dice Santa Teresa que “humildad es andar en verdad”. El desarrollo de la autoestima es justamente eso: reconocer las posibilidades reales y huir de juicios extremos, reconocerse capaz, pero con limitaciones, permite crecer, creer en uno mismo y corregir errores. El criterio de comparación debe ser siempre el mismo, es decir, el alumno en concreto con el que estamos trabajando. Los adultos tendemos a comparar, en su lugar debemos acostumbrarles a autoanalizarse, valorando sus logros, haciéndoles competidores de sí mismos, batiendo continuamente su propio récord.

Nuevas expectativas: Siempre debemos esperar más del alumnado y expresárselo. Nunca debemos poner techo o barreras al camino que un alumno puede recorrer. Muchas veces hay sorpresas. Si no creemos en nuestros alumnos, no podremos ayudarles. La ausencia de expectativas o el exceso de ellas es señal de fracaso. Los jóvenes se ven en el espejo de los

adultos; su falta de madurez les convierte en excesivamente dependientes de nuestra mirada. Como educadores debemos ser conscientes de ello y utilizar este poder al servicio del crecimiento y el desarrollo. Quienes proceden del éxito personal no precisan de estos soportes, pero los que naufragan en su propia inseguridad precisan de los “botes salvavidas” que les lancemos los adultos.

Motivación alta: La motivación es el resultado de haber recorrido el círculo de desarrollo muchas veces, pero no es superfluo infundir gusto, emoción, afición, pasión a todo aquello que el alumnado va trabajando.

En síntesis, podemos afirmar que todo esto forma parte de lo que en los últimos tiempos ha pasado a denominarse *inteligencia emocional*. En el sistema educativo todavía no la hemos incorporado como una capacidad o una competencia a desarrollar. ¿Estamos nosotros educados en este aspecto de la persona? Tampoco hemos sido capaces de utilizarla para que el alumnado aprenda a manejarla. Sin embargo, es probablemente la competencia más básica que existe porque enseña una cosa tan importante como es ser capaz de vivir feliz.

Cuando un alumno tiene dificultades o el éxito académico se le resiste podemos estar ante una situación coyuntural (un despiste o mala racha) o ante un problema estructural, que ha llegado a configurar su modo habitual de funcionar.

Los círculos de desarrollo o de fracaso que hemos descrito en páginas anteriores, reflejan estas situaciones estructurales. Diagnosticarlas a tiempo y determinar las variables influyentes para reforzarlo si es de “desarrollo”, o romperlo si es de “fracaso” es una tarea fundamental del trabajo de la tutoría y de la orientación.

3.5 Orientaciones didáctico-pedagógicas de las tutorías

Factores que explican y condicionan el éxito académico

La dinámica o situación global en la que se va a encontrar, cada uno de nuestros alumnos –en círculo de desarrollo o de fracaso- no se entendería bien sin un análisis minucioso de los factores que condicionan su rendimiento.

A continuación en la siguiente tabla, de forma sintética, exponemos estos factores así como de los procedimientos para valorarlos en cada persona, y las variables que componen cada factor.

FACTORES QUE EXPLICAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO		
FACTOR	EVALUACIÓN (Fuentes, técnicas, procedimientos)	VARIABLES (a tener en cuenta)
Historia escolar	-Libro de escolaridad. -Expediente académico. -Entrevista a profesores de cursos anteriores. -Entrevista al alumno y la familia.	-Historia de éxitos. -Historia de fracasos. Relacionando en ambos casos todos los factores descritos en el “círculo de desarrollo o fracaso”.
Aptitudes	-Test de inteligencia. -Test de aptitudes. -Observación del rendimiento del alumno en diversas asignaturas.	-Inteligencia. -Memoria. -Aptitud numérica. -Aptitud verbal. -Aptitud espacial. -Razonamiento.
Estrategias	-Cuestionarios de técnicas y hábito de estudio.	-Organización de sus materiales.

	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista al alumno. -Observación del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Organización de su trabajo. -Uso de las diversas técnicas de estudio.
<p>Motivación</p> <p>Autoconcepto</p> <p>Autoestima</p> <p><i>Aunque no son el mismo factor, están íntimamente relacionados. La motivación a medio y largo plazo depende más del estado del propio alumno que de las características de las tareas que le proponemos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Observación del alumno. -Cuestionario de intereses. -Entrevista al alumno. -Entrevista a la familia. -Cuestionario de autoconceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interés por las tareas escolares. -Interés por algún tema o asignatura en especial. -Quiere sacar buenas notas. -Se estimula con las alabanzas. -Tiene expresiones como: “no lo sé hacer”, “no valgo para estudiar”, “soy vago”, “soy malo”... -Analizar aspectos emocionales.
Respuestas socio-familiar	<ul style="list-style-type: none"> -Cuestionarios. -Diálogo del equipo docente. -Entrevista al alumno y la familia. -Entrevista al alumno. -Entrevista a la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Componentes familiares. -Interacción entre ellos. -Pautas educativas de los pares. -Interacción adultos (familia y profesores). -Grado de autonomía del alumno. -Expectativas (familia y profesores). -Exigencia-sobreprotección.

* Explorar el cuaderno de trabajo de tutoría del estudiante del SNEST, incluido en recursos.

